

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
IVONICE ARAUJO CARNEIRO

O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES LEITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISES DA LINGUAGEM LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO

UBERABA, MG

2024

IVONICE ARAUJO CARNEIRO

O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES LEITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISES DA LINGUAGEM LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Adriana Rodrigues.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

UBERABA, MG

2024

IVONICE ARAUJO CARNEIRO

O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES LEITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISES DA LINGUAGEM LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 27/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA RODRIGUES
Data: 03/04/2024 09:31:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Rodrigues
(Orientadora)

UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
 SELMA APARECIDA FERREIRA DA COSTA
Data: 02/04/2024 13:32:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Selma Aparecida Ferreira da
Costa

Prefeitura Municipal de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
 THIAGO REIS DOS SANTOS
Data: 02/04/2024 14:11:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Reis Santos

UNIUBE – Universidade de Uberaba.

UBERABA, MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

C215d Carneiro, Ivonice Araújo.
O desenvolvimento de atitudes leitoras na educação infantil: análises da linguagem literária no livro didático / Ivonice Araújo Carneiro. – Uberaba, 2024.
192 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rodrigues.

1. Educação infantil. 2. Crianças – Livros e leitura. 3. Livros didáticos. I. Rodrigues, Adriana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 372

DEDICATÓRIA

A Deus, pela força, pela fé e pelo conforto nos momentos difíceis, nos desafios, nas lutas e nas alegrias.

Aos meus pais, Sebastiana Cardoso de Araújo Carneiro e Pedro Carneiro da Cunha, hoje em outra dimensão espiritual, que deixaram em mim o grande ensinamento da vida, com toda a simplicidade deles, ao me repetirem diariamente: “Minha filha, você tem que estudar para alcançar as portas da vida”.

Ao meu filho, Nilton Araújo Pedreira, por sempre acreditar e incentivar meus sonhos, por ser parceiro em minhas buscas e lutas, não me deixando desistir.

A minha neta, Maria Victória Ferraz Pedreira que foi minha força e me apoiou, compreendendo quando não pude estar presente, quando era necessário abrir mão da vovó, da amiga. A você todo meu amor. “Iremos conseguir, Voinha!”

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Adriana Rodrigues pelos ensinamentos, pela paciência e pela compreensão nos momentos em que precisei.

Aos professores do curso de Mestrado da Uniube – Uberaba, por todas as vivências e pela acolhida, por nos ensinarem com tanta dedicação e maestria; a cada um, o meu singelo agradecimento.

À Prefeitura Municipal de Uberaba por ter-me proporcionado a dedicação aos estudos.

À banca examinadora da pesquisa, Professora Dra. Selma Aparecida Ferreira da Costa - Prefeitura Municipal de Uberaba, Professor Dr. Thiago Reis Santos – Uniube, na qualificação e na defesa da pesquisa, por aceitar dialogarem conosco e por suas importantes observações que enriqueceram o meu trabalho, bem como às suplentes, Professora Dra. Marisa Borges e Professora Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha, por aceitarem a suplência dessa banca.

À colega de curso, Andréa Luquetti Facco pela parceria em muitos trabalhos.

Às amigas Ângela, Elaine, Jane e Morgana, que me acompanharam e torceram por mim, que sempre estiveram comigo, apoiando, ouvindo, incentivando, contribuindo.

Em especial à minha família, minha irmãs Ivete Carneiro e Ivone Carneiro por estarem sempre me incentivando e me ouvirem nas horas difíceis.

Agradeço à vida, que me sorriu, que foi generosa em sua plenitude, que me deu oportunidade, que me abriu caminhos para mais esta etapa. Chegar até aqui é significativo demais, sinto-me grande e forte!

Gratidão a cada um que esteve comigo durante toda a minha vida e que, de alguma forma, me acolheu.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem. A presente pesquisa tem como objetivo geral: explicar o desenvolvimento de atitudes leitoras na criança da Educação Infantil por meio da linguagem literária presente em um livro didático, com propósito de analisar o início da formação leitora, nesta etapa. E aborda como objetivos específicos: Apresentar as contribuições da THC acerca do desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil; - registrar a importância dos aspectos legais como avanços no reconhecimento da Educação Infantil e suas ênfases na linguagem; reconhecer a dimensão do desenvolvimento de atitudes leitoras na Educação Infantil como contribuição para formação integral da criança; propor intervenções metodológicas que possam contribuir à formação leitora na pré-escola, por meio da linguagem literária no livro didático Mundo das Coisas, adotado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Uberaba – MG, em 2022, em consonância com o disposto no Programa de Livro e Material Didático - PNLD/2020 e propor, nessas atividades, atitudes leitoras para educar as crianças a gostarem de ler. Trata-se de uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, abordando uma revisão bibliográfica a partir de trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período de 2013 a 2020. A metodologia contempla uma pesquisa explicativa, que visa refletir sobre fundamentos que norteiam a leitura literária na Educação Infantil, enfatizando sua abordagem no livro didático. Quanto aos meios e procedimentos, é uma pesquisa sob dois vieses: uma pesquisa bibliográfica, que consiste na revisão da literatura relacionada à temática por um diálogo construído com os principais autores da THC e uma pesquisa documental realizada por meio da análise das principais legislações que regulamentam os direitos das crianças e a Educação Infantil, e por meio de uma análise crítica do livro didático implementado como suporte para a criação de estratégias de leitura e formação leitora das crianças da Educação Infantil. A pesquisa enfatiza o ser criança como um sujeito de direitos e o caminho para a formação do leitor crítico. Constatou-se que a literatura é uma forma de linguagem que humaniza as pessoas e conduz à emancipação das crianças, porém é necessário que as atitudes leitoras trabalhadas em sala de aula tenham intencionalidades pedagógicas voltadas para a formação do leitor, valendo-se da atividade principal da criança em idade pré-escolar que é a brincadeira de papéis sociais, como meio de ampliar a imaginação e a criatividade; verificou-se que o livro didático da Educação Infantil aborda uma docência tradicional, que limita a criatividade dos professores e a imaginação das crianças com suas atividades mecânicas e ultrapassadas, as quais ignoram todo um percurso de estudos científicos produzidos sobre a educação na infância, ao enfatizá-la como etapa preparatória para a alfabetização.

Palavras-chave: Atitudes leitoras; Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil; livro didático; linguagem literária.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Graduate Program in Education – Master's Degree at the University of Uberaba, under the research line Professional Development, Teaching Work, and the Teaching-Learning Process. The general objective of this study is to explain the development of reading attitudes in children attending Early Childhood Education through the literary language present in a textbook, with the purpose of analyzing the early stages of reading formation at this level. The specific objectives include: presenting the contributions of Historical-Cultural Theory (HCT) to language development in Early Childhood Education; highlighting the importance of legal aspects, such as advances in the recognition of Early Childhood Education and its emphasis on language; recognizing the significance of developing reading attitudes in Early Childhood Education as a contribution to the holistic development of the child; and proposing methodological interventions that can contribute to reading formation in preschool through the literary language in the textbook *Mundo das Coisas*, adopted by the Municipal Department of Education (SEMED), Uberaba – MG, in 2022, in alignment with the guidelines of the Textbook and Educational Material Program (PNLD/2020) and to propose, within these activities, reading attitudes aimed at educating children to enjoy reading. This research is grounded in Historical-Cultural Theory, conducting a literature review based on works found in the CAPES Journal Portal and the Scientific Electronic Library Online (SciELO) platform, covering the period from 2013 to 2020. The methodology includes an explanatory study that aims to reflect on the principles guiding literary reading in Early Childhood Education, with a focus on its treatment in textbooks. Regarding methods and procedures, this research follows two approaches: a bibliographic study, which consists of a literature review on the topic through dialogue with the main authors of HCT, and a documentary study, which involves analyzing key legislation that regulates children's rights and Early Childhood Education, as well as a critical analysis of the textbook used as a tool to create reading strategies and foster reading habits in children in Early Childhood Education. The research emphasizes viewing the child as a rights-bearing individual and outlines the path toward the formation of a critical reader. It was found that literature is a form of language that humanizes individuals and leads to the emancipation of children; however, it is necessary for the reading attitudes fostered in the classroom to be pedagogically intentional, aimed at forming the reader by utilizing the main activity of preschool-aged children, which is role-playing, as a means of expanding imagination and creativity. It was also noted that the Early Childhood Education textbook adopts a traditional teaching approach, limiting teachers' creativity and children's imagination with mechanical and outdated activities, disregarding a significant body of scientific research on childhood education by emphasizing this phase as merely preparatory for literacy.

Keywords: Reading attitudes; Historical-Cultural Theory; Early Childhood Education; textbook; literary language.

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CFB/88	Constituição Federal Brasileira de 1988
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN IN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LD	Livro Didático
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMU	Prefeitura Municipal de Uberaba
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNLD	Programa de Livro e Material Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Porcentagem de leitores por idade	22
Figura 2 – Renda familiar (salário mínimo)	23
Figura 3 – Quem mais influenciou o gosto pela leitura?	24
Figura 4 – Trajetória do desempenho PISA Brasil em Leitura	26
Figura 5 – Análises dos principais conceitos da THC	37
Figura 6 – O desenvolvimento das funções superiores	39
Figura 7 – O desenvolvimento do pensamento e da linguagem	48
Figura 8 – Características das fases da linguagem	51
Figura 9 – Principais marcos legais da Educação Infantil no Brasil	54
Figura 10 – Atividade principal (Leontiev) e a periodização do desenvolvimento psíquico (Elkonin)	105
Figura 11 – Livro Didático do aluno	119
Figura 12 – Manual do Professor	119
Figura 13 – Orientações/sugestões de práticas pedagógicas no Manual do Professor	122
Figura 14 – Respostas no Manual do Professor às questões propostas no Livro do Aluno	123
Figura 15 – Atividade do Livro do Aluno	127
Figura 16 – Sumário do Livro do Estudante	132
Figura 17 – Páginas introdutórias da Unidade 1 do Livro do Estudante.....	134
Figura 18 – Atividade no Livro do Aluno com o gênero textual canção	136
Figura 19 – Atividade sobre a linguagem literária do gênero canção	137
Figura 20 – Atividade sobre o traçado da letra A.....	139
Figura 21 – Atividade de contação de história no Livro do Aluno.	13940
Figura 22 – Personagens da fábula utilizados para representar treino motor, cobrir pontilhados e memorizar	142
Figura 23 – Modelo de Ficha de Acompanhamento Individual	142
Figura 24 – Páginas introdutórias da Unidade 2 no Livro do Aluno.....	144

Figura 25 – Gênero parlenda trabalhado na Unidade 2 do Manual do Professor	147
Figura 26 – Atividades de identificação da letra G no Livro o Aluno	149
Figura 27 – Atividades com conto de fadas Livro do Aluno	151
Figura 28 – Atividade relacionada à numeracia	156
Figura 29 – Atividade Conhecendo a letra M	158
Figura 30 – Unidade 3 do Livro so Aluno.....	160
Figura 31 – Atividades com o conto Pinóquio no Livro do Aluno	161
Figura 32 – Atividades de recorte e colagem relativas ao conto Pinóquio	162
Figura 33 – Atividade Conhecendo a letra T.....	163
Figura 34 – Unidade 4 O mundo e a natureza – Livro do Aluno	165
Figura 35 – Atividades com a lenda da Sereia Yara, Livro do Aluno	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases do desenvolvimento da leitura e da escrita.....	126
Quadro 2 – Orientações no Livro do Professor sobre a atividade da Figura 15	128

SUMÁRIO

	MEMORIAL	14
1	INTRODUÇÃO	19
2	O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	35
2.1	Alguns conceitos sobre a aprendizagem	35
2.2	O desenvolvimento do pensamento e da linguagem	41
3	OS ASPECTOS LEGAIS COMO AVANÇOS NO RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ÊNFASES NA LINGUAGEM	55
3.1	A Constituição Federal Brasileira de 1988	55
3.2	O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/1990	57
3.3	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996	59
3.4	O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	61
3.5	As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI/2013	64
3.6	A Base Nacional Comum Curricular – BNC	67
3.7	O Programa Nacional do Livro e Material Didático para a Educação Infantil – PNLD-EI	72
4	O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES LEITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LINGUAGEM LITERÁRIA	79
4.1	A Relação entre a linguagem literária, a imaginação e a criatividade	79
4.2	As atitudes leitoras como início à formação do pequeno leitor	85
4.3	A Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento da leitura: atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico	102
4.4	A literatura e a atividade principal do brincar de jogo de papéis	107
5	A LINGUAGEM LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO MUNDO DAS COISAS	114
5.1	Livro didático na Educação Infantil: necessidade ou modismo?	114
5.2	Análises e proposições das atividades: atitudes leitoras por meio da linguagem literária	118

5.2.1	Estrutura do livro didático	121
5.2.2	Análises e proposições das atividades com a linguagem literária no livro didático	132
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	173
	ANEXO I – Tabela do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	184

MEMORIAL

*O saber que não vem da experiência,
não é realmente saber.*
Vygotsky

E assim a vida me escolheu...

Neste memorial, apresento minha trajetória enquanto discente, docente e pesquisadora acadêmica em busca da construção de minha dissertação de Mestrado em Educação. Escrever sobre nós é, muitas vezes, emocionante e outras vezes, não, pois nos faz voltar ao tempo e performarmos papéis diferentes como em um filme que percorre nossos trilhos: é sermos telespectadores ao relembrar os detalhes da nossa trajetória de vida e assisti-la como um narrador onisciente e, ao mesmo tempo sermos protagonistas, visto que sou a personagem principal da história, um narrador-personagem. Mas é extremamente emocionante reviver situações que nos trouxeram ao hoje, relacioná-las a um aprendizado que foi construído em grande parte sem um maior planejamento, mas que na verdade configura toda uma razão de ser do meu EU.

Sou Ivonice Araujo Carneiro, nascida em Itapetinga – BA, filha de Pedro Carneiro da Cunha e Sebastiana Cardoso de Araújo Carneiro. Tenho um filho maravilhoso, já adulto e uma netinha. Fui criada em uma família com costumes simples, mas foi com esta família que tive os melhores ensinamentos da vida, os quais me norteiam até hoje: amor ao próximo, respeito, trabalho e estudo. Atualmente sou funcionária pública da Prefeitura de Uberaba - MG, onde exerço o cargo de PEI - Professora de Educação Infantil.

O desejo em torna-me professora começou em casa, minha mãe tinha o sonho de ser professora, vivia lendo e anotando receitas, ela alfabetizou todos os filhos. Embora não me recordo de vê-la contar histórias, achava bonito quando ela colocava os filhos sentados para tomar leitura, tomar a tabuada, coisas daquele tempo que hoje não funcionam mais. Então, eu a via como uma mulher poderosa e queria, também, aprender para ensinar. E em grande parte as nossas brincadeiras de infância eram brincar de escola, brincar com as bonecas de professora, brincar de dar aulas aos irmãos e primos etc. Minhas irmãs fizeram Pedagogia, o que me incentivou ainda mais.

O interesse pelo tema da pesquisa decorre de estudos desempenhados durante meu percurso de professora de crianças na educação infantil. Crianças que em sua maioria não têm acesso a um livro de histórias, não são incentivadas a ler, e muitas vezes os pais não têm tempo de deleitar-se com eles em um pequeno conto, ainda que seja oralmente. A minha trajetória com

a docência é longa, tenho experiência profissional e pessoal, considerando que atuo há mais de 15 anos como docente na Educação Básica, onde dediquei grande parte a Educação Infantil.

Iniciei minha experiência muito cedo, minhas irmãs eram professoras e muitas vezes não podiam dar aulas, e eu ainda estudante no magistério ia substituí-las. Também, desde meus 15 anos eu já dava aulas de reforços, ‘a tal da banca’, como era chamada, trabalho esse que mesmo depois de concluir o magistério, dediquei-me durante dois anos, entre 1983 e 1985. Em 1983, concluí o Curso Técnico de Magistério, o que me oportunizou a lecionar desde a EI até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Posteriormente, em 1985 cursei o 4º ano de magistério em Adicionais de Iniciação às Ciências, o que me permitiu, naquela época, lecionar a disciplina de Ciências nas séries iniciais do Fundamental II, 6º e 7º ano, era o antigo Ginásio.

De 1986 a 1988 ministrei aulas na Educação Básica, pela Secretária da Educação do Estado da Bahia por meio de contratos emergenciais. Em 1989, prestei concurso da prefeitura de Itapetinga - BA e tornei-me funcionária pública, função que exerci durante 10 anos, de 1989 a 1999. Inicialmente com a função de educadora infantil para trabalhar em creches com crianças 3 a 5 anos. Fazendo um adendo, enfatizo que sempre trabalhei em dois turnos enquanto professora, geralmente o outro turno era no noturno, no Fundamental II, turmas de 6º e 7º ano para jovens e adultos. Posteriormente, no período de 1994 a 1998 exerci o cargo de gestora escolar em uma creche no município por 5 anos. Em 1998 pedi exoneração do cargo, pois passei a morar em Salvador- BA.

Seguindo meu percurso profissional, mudei-me para Salvador e lá cursei minha primeira graduação como bacharelada em Administração de Empresas com ênfase em Análise de Sistemas. Nesse circuito passei a trabalhar na área de Recursos Humanos em empresas de Engenharia Civil, função esta que me possibilitava realizar palestras e alguns treinamentos aos funcionários e pequenas comunidades, versando sobre as melhorias de saneamento básico. Como notam, passo a executar atividades em outra área, mas indiretamente ligada à formação, ao aperfeiçoamento coletivo, o que dá continuidade ao foco de ministrar e ajudar pessoas a construir conhecimentos, embora não seja uma atividade diretamente ligada à área de educação escolar. Nesse percurso, morei em vários lugares prestando serviços em empresas de engenharia, morei em Lima – Peru, morei em São Paulo – SP, morei em São Luís – MA, Vitória da Conquista – BA. Houve, então, um espaço fora da área de Educação.

Posteriormente, em 2015, fui morar em Uberlândia –MG e foi quando resolvi prestar concurso para SEMED de Uberaba. Fui aprovada no concurso para o cargo de Educadora Infantil, e a partir de 2016 até os dias atuais atuo como PEI. Relato que pela prefeitura sempre participei de processos seletivos, logo na maior parte do meu tempo lecionava tanto como PEI

Professor de Educação Infantil quanto no PEB I - Professora de Educação Básica – Fundamental I (do 1º ao 5º ano), e em alguns anos também no PEB II – Professora da Educação Básica – Fundamental II (do 6 ao 9º ano) como professora de apoio a crianças com alguma deficiência.

Em 2016, conclui minha pós-graduação em Letramento Literário. É notório que sempre gostei de trabalhar com leitura literária e quis me aprofundar em auxiliar as crianças a gostarem de ler por prazer e de forma espontânea, desde cedo. Ainda sem serem alfabetizadas, mas podendo se tornarem letradas para serem alfabetizadas, era necessário plantar a semente de ler ideias, imagens, criar, recriar, de saber ouvir, ampliar o vocabulário, compreender uma história, saber interpretá-la e criticá-la, mesmo sem identificar gráficos e fonemas. Assim, temos a leitura de mundo no contexto da criança, são as suas fantasias que se tornam o alicerce para formação leitora.

Nesse mesmo ano, 2016, prestei o exame do ENEM e consegui entrar no curso de Letras – Português/Espanhol na UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Por alguns problemas pessoais, tive que trancar o curso em 2019. E somente no segundo semestre de 2021 dei continuidade ao curso e conseguir concluí-lo na Uniube, em 2022. Com a prática na EI e ao mesmo tempo cursando a licenciatura em Letras, foi possível ter uma visão maior sobre a importância do desenvolvimento de atitudes leitoras na EI, percebi como a literatura infantil tem o papel de humanizar as pessoas e tornar a leitura uma atividade prazerosa, a depender de como ela é estrategicamente abordada. É através do resgate de memórias, que me aparecem as implicações subjetivas de pesquisar o processo de aquisição da leitura em crianças pequenas com intuito de estimulá-las desde cedo.

Na direção de desenvolver a leitura pelo lúdico, temos um objeto em contínuo movimento, que adentra o terreno da cultura, da política e da pedagogia. Aí surge o razoável questionamento do meu eu como discente, como docente, como pesquisadora acadêmica: será que tem existido, por parte da escola, uma preocupação com a unidade conceitual-didática do desenvolvimento de atitudes leitoras? Nós como docentes e pedagogos temos nos empenhados no papel da leitura da criança, temos preocupação em ensinar a criança a pensar, em ensinar a criança a aprender a gostar de ler? Vejam, não é ensinar a ler, é percorrer caminhos para que a criança aprenda a compreender uma leitura para depois aprender a lê-la graficamente, é colocar sentido na leitura. Será mesmo necessário perder tempo utilizando um livro didático nesta etapa da educação infantil que não traz a leitura literária como essencial para humanizar as crianças, para proporcionar-lhe emoções, conhecimentos de uma forma lúdica?

Em 2022, conseguir iniciar o meu Mestrado em Educação, é o que está me dando um referencial para complementar toda essa minha necessidade em pesquisar, em descobrir como acontece cientificamente a leitura de mundo, pois é através da pesquisa que podemos nos tornar grandes professores e transformarmos nossos alunos em pessoas críticas, é associando o trabalho científico à prática docente que aprenderemos com aprofundamento como desenvolver nas crianças essa formação crítica para que sejam pessoas letradas. Nota-se, quão rica é a formação de mestrado, o quanto aprendi com as teorias da aprendizagem para praticá-las em busca de um maior desenvolvimento da infância.

Saliento também, que minha orientadora despertou ainda mais em mim essa inquietação enquanto pesquisadora, o desejo em aprofundarmos em uma temática tão significativa ao desenvolvimento da infância, aproveitando o suporte do livro didático como uma ferramenta que pode tornar as aulas enriquecedoras, ou não, ainda que seja um tema polêmico o seu uso na EI. Mas através da sua orientação, foi possível discutirmos e ampliarmos nossas ideias dos conhecimentos teóricos sobre a construção do pequeno leitor por meio do desenvolvimento de atitudes leitora, sendo essas, atividades que despertem o encantamento, a curiosidade e a necessidade de manusear os livros.

Em 2023, concluí o curso de Pedagogia, o que me proporcionou muitas aprendizagens para escrita desta dissertação. A pedagogia nos dá o suporte para sabermos o conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Temos a possibilidade de educar e cuidar, a partir de articulações teóricas comprometidas com a formação humana, e nesse viés, a literatura é vida, ela humaniza as pessoas. Ademais, neste ano fui aprovada para o cargo de Coordenador Pedagógico II no concurso da Prefeitura de Uberaba, cargo esse que me permitirá dar grandes contribuições e trocas de aprendizagens com a equipe docente.

Percebo que a relação teoria-prática, neste caso, ainda se apresenta de forma limitada em razão da aparente simplicidade da leitura, como se estivesse condicionada ao ato natural, espontâneo e intuitivo. Verifico que estamos em 2024 e muitos livros disponibilizados às crianças ainda continuam como da minha época de criança, que funcionaram naquela época. Mas hoje temos estudos comprovando como a criança aprende, o mundo mudou, mas as práticas de leituras são as mesmas, é necessário educar as crianças a gostarem de ler.

Nessa experiência pude observar, que precisamos cada vez mais escutar e dialogar com as crianças em todos os espaços e tempos, as práticas de atitudes leitoras necessitam ser intencionadas e introduzidas em propósitos culturais e sociais. A estratégia de trabalhar com a literatura traz o propósito de atuar em diferentes contextos sociais, uma vez que ela tem a ver

com o emocional da criança e usa sempre o conhecimento anterior. A criança não precisa necessariamente saber ler e escrever para adquirir gosto pela leitura, ao contrário, é necessário incentivar a criança, despertá-la, provocá-la, iniciar a leitura partindo da realidade dela e a partir daí trazer novos conhecimentos. Desse modo, o conhecimento cotidiano e o conhecimento não-cotidiano dividem o terreno das relações vitais dentro e fora da escola.

Diante disso, o meu percurso de formação docente, de ser professor é permeado de múltiplos acontecimentos que envolvem desde um trabalho com a Educação Infantil, Ensino Fundamental, pesquisas em campo, grupos de estudos, práticas pedagógicas diretas com a literatura e as crianças até a pesquisa científica acadêmica. No que tange ao comentário, entende-se que ser professor se materializa nos caminhos formativos em que as experiências constituem um elo na ação dinâmica de tessitura da docência. Dessa forma, ser professora não é apenas construir caminhos, é transformar os caminhos.

1 INTRODUÇÃO

Ao se analisar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, nota-se que ela foi marcada pelo assistencialismo, não se percebendo a preocupação com um enfoque pedagógico como uma necessidade à formação da primeira infância. A infância, definida como fase inicial da vida humana, específica para todas as crianças, não se limita, porém, a questões biológicas; ela é uma construção social e histórica que é referenciada pela diversidade de experiências e perspectivas que as crianças vivenciam em diferentes contextos culturais e sociais.

Essencialmente, fundamentamos esta pesquisa em consonância com a concepção apresentada pela Teoria Histórico-Cultural – THC¹, ao afirmar que a criança faz parte do meio, transformando-o e sendo transformada por ele, mantendo assim uma relação recíproca, uma vez que um interfere no outro. No entanto, tais relações sociais não definem por si só o desenvolvimento da criança, mas é a partir de uma relação mútua com o meio social e o que nele existe. A criança, nesse contexto, vai construindo sua identidade por intermédio da lógica do adequar o comportamento a esse contexto. Trata-se de descobrir a forma como essas relações sociais impactam o indivíduo e, a partir disso, como o indivíduo se comporta. É compreender para transformar: “O homem é um agregado de relações sociais” (Vygotsky, 1989, p. 66), por isso, a importância da Educação Infantil no processo de humanização.

Deste modo, a escola assume o papel de garantir o direito das crianças pequenas a uma educação desenvolvente, reconhecendo-se o seu destacado papel em seu processo de desenvolvimento e envolvendo o professor com o papel ativo, pois, como mediador, ele deve organizar as condições devidas para o acesso da criança à cultura e à realização de atividades potencializadoras do seu desenvolvimento. Nesse sentido, a educação assume importância no processo de formação de um novo homem:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas; a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem (Vygotsky, 2004, p. 78).

Por meio da citação desse artigo de 1930 do pesquisador russo, podemos conceber que Vygotsky defende a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimentos e habilidades, ele lhe dá o papel central na transformação do ser humano, mencionando “as

¹ A Teoria Histórico-Cultural (ou Sócio-histórica) do psiquismo, também conhecida como abordagem sociointeracionista elaborada por Vygotsky, tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1984, p. 21).

novas formas de educação”, essas são referências às abordagens inovadoras que podem ser adotadas no processo educacional. E nesse ponto vale ressaltar novamente o papel do professor com o desenvolvimento de atitudes leitoras na EI, posto que a educação não pode ser retrógrada, há uma estrada para se formar essas novas gerações, que passa por crianças críticas e reflexivas que devem existir em uma sociedade consciente e propensa ao crescimento individual e coletivo.

A presente pesquisa partiu do princípio de que a criança não precisa, necessariamente, identificar gráficos e fonemas para desenvolver a leitura e, questionou, por meio de uma análise, se as práticas de literatura das atividades do livro didático Mundo das Coisas - Educação Infantil, adotado pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, no ano de 2022, contribuem ou não para o desenvolvimento da criança como leitora. Se este livro didático condiz com a real trajetória de lutas e conquistas por um processo de ensino-aprendizagem que considere a criança como protagonista ou se é apenas um material que contradiz o conhecimento científico e pedagógico. Desta forma, abordamos um tema que, atualmente, tem sido alvo de discussões no contexto pedagógico brasileiro da Educação Infantil: a utilização do livro didático na EI seguindo as normas do edital PNLD nº 02/2020 - CGPLI.

Este trabalho se fundamentou em compreender a importância de desenvolver atitudes leitoras nas crianças desde cedo, por meio de estratégias e técnicas estruturadas e bem planejadas para despertar o interesse da criança pela leitura. Isso é o que convencionamos chamar de atitude leitora, neste trabalho, valendo-nos da literatura infantil como linguagem universal, capaz de promover o desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivos. Ressaltamos que a formação de um leitor é um processo longo e contínuo, no qual o professor necessita utilizar-se de métodos diversificados para despertar o interesse da criança pela leitura. Para isso, não é necessário só a criatividade do professor, ele necessita igualmente da utilização de meios e recursos didáticos de qualidade, recursos que agreguem à aprendizagem da criança. E partindo de recursos didáticos, tomamos como suporte um livro didático da Educação Infantil para analisar suas abordagens por meio dos textos literários trabalhados na escola. Como afirmam Gomes e Sena em seu artigo (2002, p. 85):

Sendo assim, aprender a ler e a escrever é muito mais que adquirir habilidades básicas. É principalmente construir, obter e atribuir sentido e significado a aprendizagem. Para isso, enfatiza-se a criação de contexto social (zonas de desenvolvimento proximal) nos quais as crianças aprendam ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado.

Dessa forma questionamos: como as práticas pedagógicas com a literatura infantil estão presentes no livro didático e quais as suas potencialidades e fragilidades na formação de crianças leitoras? Nesse sentido, observamos que com relação à literatura infanto-juvenil nas escolas, ainda faltam atividades que tornem a linguagem literária fonte de prazer, enriquecimento e um desafio saudável. A criança precisa ser educada a gostar de ler, e para tal é necessário a formação de um comportamento que impulse os encantos da literatura, tornando o hábito de ler uma necessidade prazerosa. Logo, temos um grande problema a resolver em que todos são responsáveis, desde as famílias, a escola, os professores, a sociedade, até as políticas públicas.

Partindo dessa ótica, o educador deve não apenas apresentar literatura, textos literários nos livros didáticos e revistas infantis, mas também explorar as diversas formas de arte, destacando-as como fascinantes veículos de descoberta do lúdico. É importante demonstrar as múltiplas maneiras de interpretar cada forma de arte, permitindo a criança a liberdade de explorar seus próprios interesses, com o direito de cometer erros e acertos. Nesse contexto, o lúdico emerge como o conceito central, e não podemos perder oportunidades de iniciar a formação leitora na Educação Infantil, período ideal para a formação da inteligência e personalidade da criança.

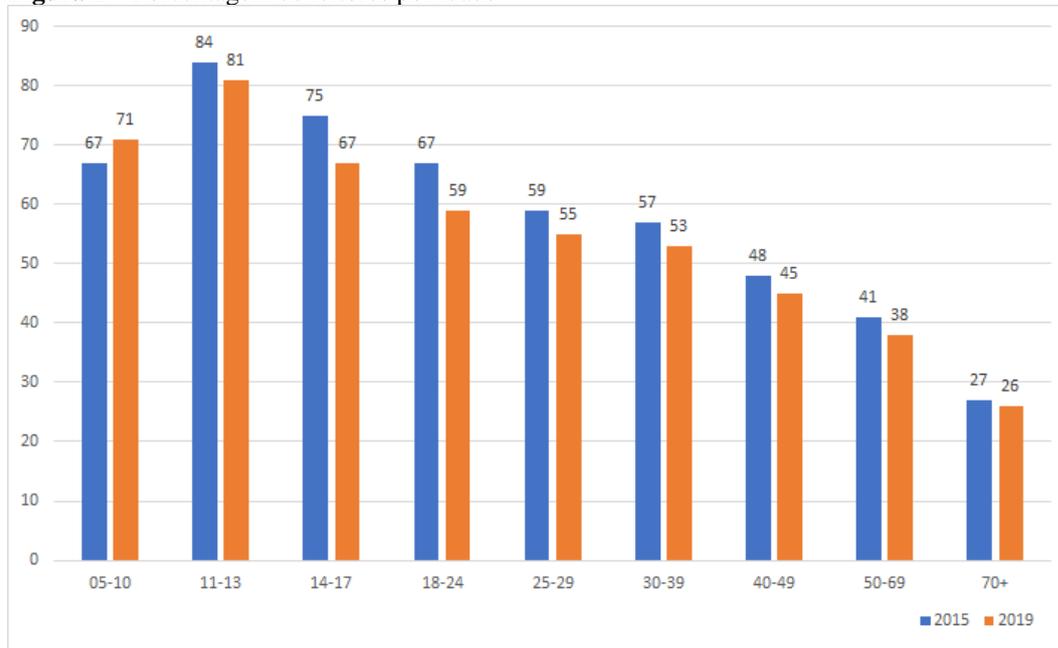
É desejável que as escolas tenham bons livros de literatura e, quanto aos livros didáticos, que explorem mais a linguagem literária como capaz de contribuir para o desenvolvimento da criticidade nas crianças. Apesar de as práticas de leitura, em nossas escolas da Educação Infantil, serem trabalhadas pelos professores, sabemos que é possível melhorar, posto que muitas crianças, no quesito leitura se sentem perdidas ao explorar os livros, mostrando pouco prazer pela leitura. Os resultados nas pesquisas das quais o Brasil participa, os quais veremos a seguir, têm nos retratado que o trabalho com a leitura-literatura ainda é reprimido e, a cada ano, temos crianças e jovens desestimulados com a leitura, apresentando dificuldades em compreensão e interpretação de textos, dificuldades para se expressarem, seja oral ou verbalmente; o que demonstra uma infância ainda carente de leituras.

De acordo com a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Retratos, 2019) desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, com dados de 2019, edição que tem como foco identificar os hábitos dos brasileiros especificamente em relação à Literatura, com abrangência nacional, com o público-alvo de pessoas com 5 anos e mais, alfabetizada ou não. No total de 8.076 entrevistas em 208 municípios. Na pesquisa consta que o brasileiro tem uma média anual de leitura de 4,96 livros por habitante. Porém, apenas 2,43 desses livros (menos de 3, em média) foram lidos do início ao fim, o que tende a comprometer

ainda mais o índice de leitura por aqui. A pesquisa considera leitor toda pessoa que leu, por inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses antes da realização da pesquisa,

Vejamos algumas estatísticas desta pesquisa, representadas pelas figuras 1 a 4:

Figura 1 – Porcentagem de leitores por idade



Fonte: Retratos (2019).

A Figura 1 nos permite analisar que, com o decorrer da idade, as pessoas leem menos, e que na fase inicial (05 a 10 anos) estão mais propensas a ler. Percebemos que as faixas etárias entre 11 até 17 anos são as que contemplam mais leitores. Mas um detalhe importante, as faixas etárias entre 14 até 17 anos e entre 18 até 24 anos são as que apresentam a maior queda de leitores, uma taxa de 8%. Assim, temos que os dados da pesquisa mostram uma queda de interesse pelo livro à medida que a idade avança, posto que as crianças e os pré-adolescentes, inicialmente, são os que mais leem. Isso retrata que na fase da pré-escola e na alfabetização, as crianças gostam e querem ler, mas por algum motivo vão perdendo o hábito quando crescem. Por isso a necessidade de ampliar os incentivos que oportunizem o desejo dos alunos de dialogarem com a leitura desde a pequena infância, a princípio por meio familiar e posteriormente aumentando este estímulo por meio escolar diariamente.

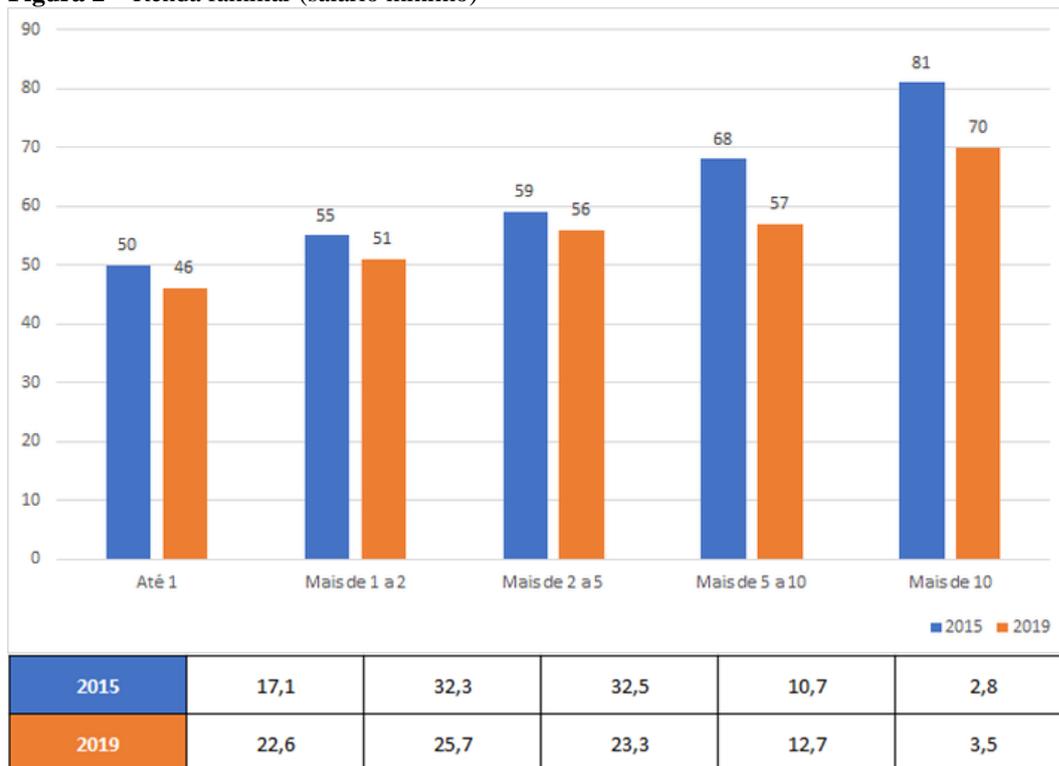
Família e escola assumem uma responsabilidade mútua e consciente que deve reconhecer a necessidade da leitura desde cedo, pois é dessa forma que se inicia a construção do pequeno leitor. Sendo assim, a escola torna-se uma colaboradora fundamental na inserção da criança neste universo simbólico da leitura em toda sua trajetória escolar. Decerto, pode-se afirmar que existe um percurso a ser seguido, sendo a prática da leitura na infância e o

desenvolvimento de atitudes leitoras esse caminho, caminho esse que contribuirá à formação de um comportamento leitor, pois a criança pode descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler. Contudo, o ato de ler só passará a despertar o interesse da criança se tiver algum significado para ela, assim o trabalho pedagógico com a linguagem literária deve buscar meios que encantem as crianças, de tal maneira que se inicie um processo de formação de comportamento que se perpetue nas etapas seguintes, fazendo com que os alunos não percam o interesse pela leitura. Conforme abordam os autores:

[...] entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade (Oliveira; Queiroz, 2009, p.2).

Agora, vejamos a relação entre a renda familiar e o hábito da leitura na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Renda familiar (salário mínimo)



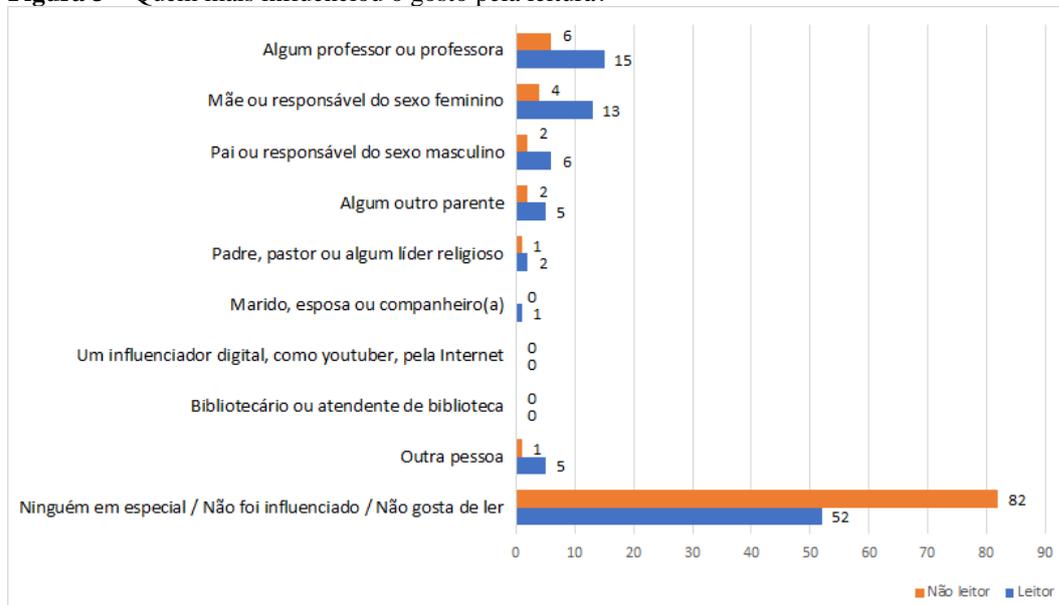
Fonte: Retratos (2019).

Verificamos na leitura do gráfico da Figura 2 que as pessoas com menores salários, as que ganham até 5 salários, são as que apresentaram uma menor queda no percentual de leitores, aproximadamente 6%, enquanto as que ganham entre mais de 5 a 10 salários, o percentual de queda foi de 11% dos leitores, e uma queda de 8% nos leitores que ganham acima de 10

salários. Porém, sabemos que os que ganham menores salários constituem uma parcela maior da sociedade, maior que as outras faixas salariais. Então, nas menores faixas de até um salário mínimo 46% e de até dois salários mínimos 51% das pessoas são leitoras, mencionando que eles são em uma quantidade maior que os que ganham salários melhores, o que contribui para uma baixa formação leitora nas classes sociais com menor poder aquisitivo. Segundo a pesquisa, dos entrevistados com salários altos acima de dez salários mínimos, 70% deles costumam ler todos os dias.

A Figura 3 a seguir destaca a estatística das respostas a uma pergunta:

Figura 3 – Quem mais influenciou o gosto pela leitura?



Fonte: Retratos (2019).

Conforme o gráfico da Figura 3, a pesquisa buscou saber quem fora o principal incentivador das pessoas para que elas gostassem de ler. O resultado aponta para a influência do professor na formação do gosto e hábito para a leitura, denotando que a mediação pedagógica se torna cada vez mais necessária e que seja feita com profissionalismo, para se conquistar a empatia das crianças e as atividades realizadas sejam significativas na vida delas. O bom professor deixa marcas em seu aluno e as suas palavras se perpetuam. Essa mudança de atitude e de comportamento do profissional da educação pode contribuir para que o aluno desenvolva sua autonomia.

Dessa forma, averiguamos pela Figura 3 que o professor influenciou nos alunos o prazer pela leitura em cerca de 15% dos entrevistados, entre crianças, jovens e adultos. Sendo assim, neste item, os resultados da pesquisa indicam uma conexão significativa entre a escola e a

leitura, entre o professor e o aluno, salientando-se a importância de se arraigar políticas públicas norteadas ao melhoramento e ao desenvolvimento da educação voltada para a formação de leitores em nossas salas de aula, uma medida necessária e imediata.

As escolas e nós professores devemos ter um olhar mais específico à formação inicial de leitores, visto que a educação, em si, tem este grande desafio na preparação de construir pessoas críticas e reflexivas em todos os níveis da educação. É possível encontrarmos soluções que venham a minimizar gradualmente esse problema de formação comportamental pelo ato de ler no alicerce da Educação Básica, pois o professor é o profissional do aprendizado e sua atribuição é definida pela quantidade de aprendizados úteis que consegue fornecer às crianças. Ao conseguirmos, na Educação Infantil, encantar as crianças a gostarem de ler quando se inicia a sua percepção de mundo, estaremos educando-as a gostarem de ler e contribuindo para um melhor desenvolvimento pessoal e intelectual dessas.

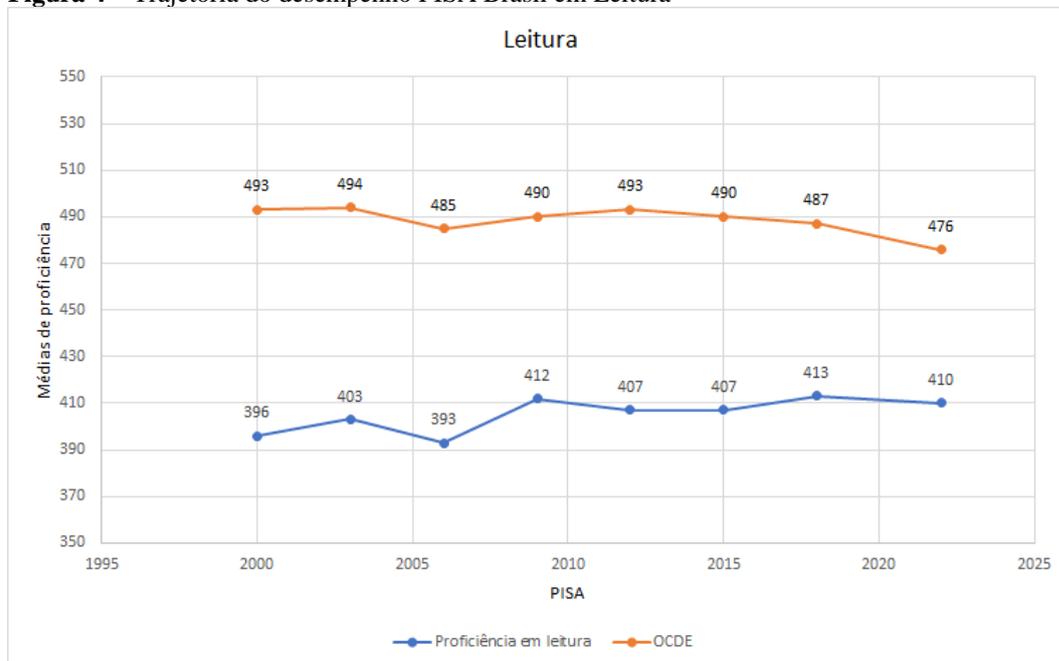
Posto que, a leitura como estratégia de melhoria do processo de ensino e aprendizagem é essencial para ampliação de capacidades de análise crítica e síntese das crianças. E para criança gostar de ler é necessária uma formação comportamental e cultural, ou seja, uma mudança no ensino para educá-la a ter prazer pelos encantos que a leitura pode proporcionar. O conceito de educar supera o ato de transmitir conhecimentos, educar é estimular o raciocínio, é aprimorar o senso crítico, e neste caso, referimos à formação de um comportamento cultural, uma mudança no modo de conduzir o prazer pela leitura. Para Vygotsky “educar significa mudar. Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar”. (Vygotsky 1926; 2004, p. 140).

A criança, antes de chegar à escola ou ao CEMEI, já tem sua leitura, a leitura do seu mundo. Ela espontaneamente faz diversas leituras desde que nasce, lê o mundo à sua volta, lê gestos, movimentos, emoções, sensações, sons e tudo o que compõe seu universo. Essas são as suas primeiras leituras. Por conseguinte, para formar leitores é necessário estimular essas diversas leituras e despertar o interesse dessa criança pelos livros, em especial, os de literatura infantil, tornando-os acessíveis a ela. Nessa concepção, a linguagem é uma função que tem a finalidade de organizar a vida mental do indivíduo, assim como a percepção, a memória, o pensamento etc. Assim, temos como questão norteadora: Quais as possibilidades do desenvolvimento das atitudes leitoras, por meio da apresentação de todo o universo literário de forma lúdica, na Educação Infantil, à luz da teoria histórico-cultural, contribuir para a formação de um comportamento leitor, como possibilidade de melhorar o interesse e prazer pela leitura na trajetória escolar da criança, e assim iniciar a construção do pequeno leitor?

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA nos fornece a cada três anos, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE -, o desempenho de estudantes brasileiros, fazendo um estudo comparativo a nível internacional da educação em nosso país. O Programa verifica o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países) em Matemática, Leitura e Ciências e trata-se do maior estudo comparativo do mundo. O Inep é o responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação da qual o País participa desde a primeira edição em 2000.

Vejam os o desempenho do Brasil em Leitura nos anos mais recentes no Gráfico da Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Trajetória do desempenho PISA Brasil em Leitura



Fonte: Adaptado pelas autoras por meio da fonte Brasil (2020 a 2023).

Vê-se que de 2000 a 2023, portanto, há 23 anos, o Brasil vem apresentando um desempenho estagnado em leitura. E em relação à leitura, o MEC menciona que:

50% dos estudantes brasileiros não têm o nível básico em leitura, considerado pela OCDE como o mínimo para exercer sua plena cidadania. Esses jovens encontram-se no nível mais baixo da avaliação. Apenas 0,2% dos estudantes brasileiros atingiu o nível máximo de proficiência em leitura (Brasil, 2019).

Segundo o MEC, existe um grande obstáculo a ser enfrentado pelos estudantes brasileiros com a proficiência em leitura. Um dado importante é que as escolas particulares e as federais estão acima da média da OCDE, sendo a pontuação de 510 e 503, respectivamente;

já as escolas públicas estaduais (404) e municipais (330) estão aquém da média nacional (413). O desempenho médio em proficiência em leitura das regiões Sul (432) e Sudeste (424) é maior do que o índice nacional. A região Centro-Oeste (425), embora tenha um ponto a mais que a Sudeste, tem média equivalente à nacional devido à estimativa de erro. As regiões Norte (392) e Nordeste (389) são piores que a média Brasil. Com base nesses dados e considerando todas as edições anteriores do PISA, um relatório inédito emitido pelo Banco Mundial estima que o Brasil vá demorar 260 anos para atingir o nível educacional de países desenvolvidos em Leitura e 75 anos em Matemática (Cafardo, 2018).

O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgaram no dia 5 de dezembro de 2023, os resultados do PISA 2022 (Brasil, 2023). Na habilidade Leitura, o Brasil teve o desempenho médio de 410 pontos, inferior à avaliação de 2018. Sendo assim, as médias brasileiras de 2022 foram praticamente as mesmas de 2018. Segundo os dados do INEP, dos estudantes brasileiros, 50% ainda continuaram com baixo desempenho nesta disciplina (abaixo do nível 2 – no qual eles conseguem identificar apenas a ideia principal em um texto de tamanho moderado e refletir sobre o propósito e a forma do texto, quando as informações estão explícitas), já em outros países membros da OCDE, o percentual dos que não atingiram este nível foi de 26%,

A pesquisa nos mostra uma incógnita a ser descoberta, pois retrata que os jovens de escolas particulares e federais tiveram um índice elevado em leitura, acima da média da OCDE, diferentemente do que ocorre nas escolas públicas. Por isso, a questão desta pesquisa de mestrado ser de grande relevância, pois os dados revelam que a habilidade de leitura deve ser melhor trabalhada, e, essencialmente, podemos iniciar um trabalho direcionado desde a educação Infantil, para que as crianças e jovens se tornem pessoas críticas, com maior autonomia de suas ideias, e posteriormente possam desenvolver o papel de cidadãos letrados.

A presente pesquisa tem como objetivo geral: explicar o desenvolvimento de atitudes leitoras na criança da Educação Infantil por meio da linguagem literária presente em um livro didático, nesta etapa. E aborda como objetivos específicos: Apresentar as contribuições da THC acerca do desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil; - registrar a importância dos aspectos legais como avanços no reconhecimento da Educação Infantil e suas ênfases na linguagem; reconhecer a dimensão do desenvolvimento de atitudes leitoras na Educação Infantil como contribuição para formação integral da criança; propor intervenções metodológicas que possam contribuir à formação de atitudes leitoras na pré-escola na linguagem literária no livro didático. Dessa forma, este estudo tem como objeto de pesquisa a utilização da linguagem literária, por meio do lúdico, para formação de um comportamento

leitor na Educação Infantil. E a pesquisa contempla como objetivo geral explicar o desenvolvimento de atitudes leitoras na criança da Educação Infantil por meio da linguagem literária presente em um livro didático, com propósito de analisar o início da formação leitora, neta etapa. Elegemos como objetivos específicos: - apresentar as contribuições da THC acerca do desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil; - registrar a importância dos aspectos legais como avanços no reconhecimento da Educação Infantil e suas ênfases na linguagem; - reconhecer a dimensão do desenvolvimento de atitudes leitoras na Educação Infantil como contribuição para formação integral da criança; propor intervenções metodológicas que possam contribuir à formação de atitudes leitoras na pré-escola na linguagem literária no livro didático Mundo das Coisas, adotado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Uberaba – MG, em 2022, em consonância com o disposto no Programa de Livro e Material Didático - PNLD/2020 e propor, nessas atividades, atitudes leitoras para educar as crianças a gostarem de ler.

A pesquisa foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural – THC, que retrata a criança e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual pode contribuir para o planejamento e a efetivação de práticas pedagógicas em creches e pré-escolas. Considerando todos os aspectos da relação dialética entre contribuição à infância e à educação, a partir de uma teoria que acredita no desenvolvimento humano e que aposta na escola como espaço privilegiado desse desenvolvimento. Refletir sobre esta teoria é algo de uma dimensão desafiadora, pois não é possível abordar todos os seus resultados. A THC tem como principais representantes os estudiosos Alexei Nikolaevich Leontiev, Daniil Borissowitsch Elkonin e Lev Semionovich Vygotsky.

Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento é proveniente da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Em sua teoria, destaca as crianças como sujeitos ativos no processo social de formação de sua personalidade e de suas capacidades psíquicas. Indo além em suas abordagens, considera a escola como espaço privilegiado para a educação, cujo papel é ampliar as experiências das crianças para que desenvolvam e sejam sujeitos em suas aprendizagens. O pesquisador bielorrusso também observou que o desenvolvimento psicológico infantil na relação com o meio social é histórico e cultural, salientando, em seus estudos, o lugar social que a criança ocupa e a função da escola no processo de ensino-aprendizagem. Evidenciamos, então, três pilares do pensamento de Vygotsky (1984), visto que o processo de conhecimento, segundo ele, ocorre em uma complexa dinâmica interativa com esses três elementos essenciais: o aluno, como sujeito do conhecimento; os conteúdos e os

significados; o professor atuando como mediador. O professor como mediador precisa tornar as atividades significativas para as crianças para que ocorra a aprendizagem.

A THC sobrealça o papel do professor como o mediador responsável na transformação dos conhecimentos das crianças; é oportuno lembrar que a criança se transforma ao constituir sua autonomia, quando consegue ampliar sua visão de mundo, por meio da reflexão e criticidade. Consequentemente, deve-se atentar ao desenvolvimento de atitudes que sejam capazes de encantar as crianças pela leitura, pois a leitura, como já aventado, pode ser a base para a construção da criança como ser pensante e participante do seu mundo e, nessa concepção, assumem a responsabilidade pela formação deste cidadão, tanto o professor quanto a escola. Na escola é necessário que as relações da criança com a cultura constituam condição essencial para seu desenvolvimento, pois essas relações possibilitam que as crianças se apropriem das qualidades humanas das gerações anteriores por meio da mediação de pessoas mais experientes, que lhes apresentam conhecimentos ao desenvolvimento da educação infantil.

Salientamos que a estreita relação entre a história das instituições de Educação Infantil e as demandas da história da infância, da sociedade, da família, do trabalho, entre outras, é reforçada pelos estudos de Kuhlmann Junior (2004). Há uma relação intrínseca entre o histórico da infância no Brasil e a concepção de criança e de sociedade no atendimento assistencialista, compensatório até a concepção educativa. Desde meados do descobrimento do Brasil até os dias atuais o atendimento à infância complementar à assistência familiar foi centralizado por dois tipos de concepções, as quais abordavam públicos com classes sociais diferentes, e devido a isso foi arraigada uma educação que se construiu com desigualdades sociais desde sua base.

Essas concepções assim eram orientadas: uma com papel de tutela, a qual concebia as crianças em uma rotina para atender às necessidades básicas elementares, tais quais a alimentação, a higiene, a segurança. Nesse viés a criança era orientada apenas a ter bons hábitos de higiene; essas instituições serviam às crianças provenientes de famílias em condições precárias de sobrevivência, com tempo integral, geralmente uma creche institucional e domiciliar, com a função de guardar as crianças enquanto seus pais trabalhavam fora de casa, assim era concebida como uma necessidade dos pais. A outra concepção, com papel educativo, era realizada de forma intencional, com atividades planejadas. Diríamos, então, que neste papel, as crianças tinham acesso à leitura, que, de certa forma, estavam sendo conduzidas a uma formação além das outras e iniciando seu primeiro contato com a linguagem literária, com a imaginação. Essa forma de educação servia às classes mais favorecidas, funcionando apenas por um período curto do dia, para completar a formação por meio de experiências didáticas, as quais focavam em cuidar e educar.

Dessa forma, percebe-se que as escolas infantis brasileiras passaram por diferentes mudanças em suas funções, ao se contemplar o reconhecimento teórico e legal da função social, política e pedagógica da Educação Infantil durante sua história, analisando as ênfases que contemplavam as ações das instituições que acolhiam a infância, sendo voltadas ao assistencialismo, custódia e privação cultural, até reconhecer em sua plenitude o objeto da função educativa. Considerando que, neste percurso do processo formal educativo da infância houve avanços e o maior deles foi por meio da legislação, inicialmente pela Constituição Federal/1988, quando esta reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, concedendo-lhe o direito à educação de qualidade desde o nascimento. Embora nossa realidade acuse uma contradição entre a falácia da lei e o cotidiano de muitas escolas e centros de Educação Infantil.

Inicialmente a educação das crianças esteve por décadas sob a responsabilidade da família, posto que a criança participava das tradições e convivia diretamente com os adultos, sem participar de outro meio social com fins específicos à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento infantil. No seio familiar, aprendia as normas de conduta, as regras, a cultura do meio social ao qual pertencia e estava subordinada. Não havia um olhar específico à criança e à infância, enquanto fase constitutiva da humanização do sujeito. Diante disso, salientamos que a construção dos direitos infantis a uma educação singularizada e específica não foi um caminho fácil e para que se criassem dispositivos legais nas leis nacionais teve todo um percurso constituído por lutas, avanços, impactos e desafios.

A Educação Infantil, nesta conjuntura histórica, passou por um gradativo processo de evolução até se consolidar como tal, ou seja, passou a ter um cunho educativo a partir do reconhecimento da criança como sujeito social, em que ela passa a ter direitos e, conseqüentemente, o Estado passa a ter a obrigação de ofertar-lhe educação desenvolvente. A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu em seu artigo 208, que é dever do Estado para com a educação a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 1988). Esse fato passa a dar à Educação Infantil uma notoriedade maior na sociedade, pois à medida que a criança se encontra respaldada por dispositivos legais, ela é vista com maior responsabilidade perante a sociedade. A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação e tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não deviam apenas cuidar das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Assim, decorrem as transformações culturais, sociais e econômicas com incremento de políticas públicas de atendimento à criança pequena visando dar-lhe um papel de protagonista

em sua infância, visando torná-la cidadã crítica que contribua para sociedade. Nesta pesquisa foram feitas comparações sobre o estado paradoxal na efetivação dos seus direitos, os quais muitas vezes não saem do papel e ficam engavetados como garantias imaginárias aos nossos futuros cidadãos. Ademais, identificamos, por meio desta pesquisa, algumas das principais conquistas alcançadas pela sociedade brasileira, posto que, historicamente é notório, que houve um avanço significativo na Educação Infantil em nível macro por meio das políticas públicas, nas legislações pertinentes; e em nível específico, por meio dos documentos oficiais do MEC - Ministério de Educação e Cultura.

Adentramos, em uma análise documental das principais legislações brasileiras que tratam sobre direitos da criança na etapa da Educação Infantil, as quais envolveram: as mudanças promovidas na Constituição Federal Brasileira de 1988 – CBF/88; pois foi somente com a Carta Magna que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos; as legislações referentes à Educação Infantil presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990 que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos; destacamos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN de 1996, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei define que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996); analisamos similarmente o direito de participação e a autonomia das crianças atribuído pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC na EI (Brasil, 2017).

Neste arcabouço documental, embasamos a finalidade do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil; verificamos as consonâncias metodológicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010), que tiveram como objetivo direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação, bem como as concepções de criança, infância e de prática educativa para orientar essa etapa. Retratamos também a Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 que tornou obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. As crianças de 6 anos de idade passaram a frequentar o Ensino Fundamental com a implementação da Lei nº 11.274 que regulamentou o prazo do Ensino Fundamental de 8 anos para 9 anos e, em 2013, a Lei nº 12.796 torna a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Seguindo essa concepção de avanços legais na Educação Infantil, examinamos a disponibilidade do Programa Nacional do Livro e do Material Didático na Educação Infantil - PNLD-EI, contemplando os prós e os contras da utilização do Livro Didático- LD nesta etapa escolar e se a contribuição desse recurso pedagógico pode proporcionar o desenvolvimento de atitudes leitoras, por meio de práticas docentes utilizadas estrategicamente em textos literários existentes no livro didático da Educação Infantil. Neste item, fizemos uma análise envolvendo desde a criação do Programa, as normas para que este recurso didático chegue às mãos das crianças e contemplamos, também, a metodologia utilizada na exploração deste recurso.

Temos, na Educação Infantil, uma grande oportunidade de trabalhar a leitura de forma estratégica e lúdica para que a criança forme o prazer pelo ato de ler e para que faça dessa ação um hábito em sua vida, pois certamente contribuiremos para a transformação cultural dessas crianças e para formação de um comportamento leitor em toda sua trajetória escolar. Portanto, abordamos um tema que, atualmente, tem sido alvo de discussões no contexto pedagógico brasileiro da Educação Infantil: o uso do livro didático na Educação Infantil, que segue um edital que desconsidera grande parte das conquistas científicas produzidas acerca do desenvolvimento da leitura na infância. A partir de uma análise crítica de seu conteúdo, é possível depreender que o tal edital visa preparar as crianças para a alfabetização, além de ser um material que pouco contribui para a docência e para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, restringindo-se a recurso didático com custos monetários e sociais à sociedade.

No contexto da Educação Infantil, as práticas pedagógicas estão em constante desenvolvimento, representando um momento fundamental para o desenvolvimento de habilidades nas crianças. Concebendo a criança como ser historicamente construído por meio da relação estabelecida nas experiências com o meio social, esta pesquisa apresenta uma reflexão sobre a importância do ato da leitura literária para o desenvolvimento da criança, possuindo como base a Teoria Histórico-Cultural, e apresentando como objetivo geral compreender o desenvolvimento de atitudes leitoras para formação do leitor por meio das atividades propostas nos textos literários de um livro didático da Educação Infantil, verificando se essas práticas contribuem para a desejada formação do leitor.

Com uma fundamentação teórica estruturada, foi elaborada uma análise relacionando quatro eixos trabalhados nos seguintes capítulos: Capítulo 2: O desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, a partir da Teoria Histórico-Cultural; Capítulo 3: Os aspectos legais como avanços no reconhecimento da Educação Infantil e suas ênfases na linguagem; Capítulo 4: O

desenvolvimento de atitudes leitoras na Educação Infantil; e o Capítulo 5 : A linguagem literária no livro didático Mundo das Coisas.

A fim de respaldar este trabalho, a metodologia utilizada e classificada quanto ao objeto como uma pesquisa explicativa, que visa refletir sobre fundamentos que norteiam a linguagem literária na Educação Infantil, enfatizando sua abordagem no livro didático. Quanto aos meios e procedimentos, é uma pesquisa sob dois vieses: uma pesquisa bibliográfica consistindo na revisão da literatura relacionada à temática por intermédio de um diálogo construído com os autores Alexander Romanovich Luria, Alexei Nikolaevich Leontiev, Daniil Borissowitsch Elkonin, Lev Semionovich Vygotsky, e com base em levantamento de publicações científicas sobre a temática, construída com os autores: Fanny Abramovich (1993), (1995), (2004); Josette Jolibert (1994); Nely N. Coelho(2003); Teresa C. Rego (2001), dentre outros, realizada a partir de trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma Scientific Eletronic Library Online (SciELO), no período de 2013 a 2020.

A pesquisa bibliográfica contribui muito para a construção de conhecimentos e suporte ao campo de pesquisa específico. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266):

[...]a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, ANALISANDO e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Em seguida, ainda quanto aos meios e procedimentos, contemplamos o outro viés por meio de uma pesquisa documental em que fizemos análises da legislação brasileira sobre leis, decretos, estatutos que regulamentam sobre direitos da criança e sobre a Educação Infantil abordando a relação desses com a Teoria Histórico-Cultural. Posteriormente, utilizamos como suporte documental o livro didático da Educação Infantil: Mundo das Coisas (Educação Infantil – Pré-escola), da Editora MVC, de autoria de Fernanda Ribeiro do Valle, no qual foi analisada a linguagem literária nas atividades realizadas com as crianças.

Assim, por meio da pesquisa documental, verificamos a evolução das políticas públicas relacionadas à Educação Infantil e todo um contexto histórico para a compreensão dos fatos. O

uso de documentos nos permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, sendo uma pesquisa que deve ser valorizada, pois:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Podemos concluir que a análise documental favorece a maturação e evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, comportamentos etc. As fontes documentais serviram para fundamentar esta pesquisa, na tentativa de reconstruir o passado e os processos sociais da história humana da concepção dada à criança e à Educação Infantil ao longo da trajetória das políticas públicas. Fizemos uma análise documental da política educacional e legislação sobre a Educação Infantil, segundo uma abordagem mais abrangente e globalizada, considerando o conceito de documento como “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (Cellard, 2008, p. 296).

As contribuições decorrentes desta pesquisa serão de grande valia para futuros estudos linguístico-pedagógicos e, além do mais, promoverá uma reflexão da necessidade de criar (se não existem) e/ou repensar os métodos de ensino na EI que trabalhem a leitura de forma estratégica para formação do leitor. Se conseguirmos amenizar esta dificuldade que os nossos alunos apresentam em compreensão e interpretação de textos, com certeza contribuiremos para sua melhor trajetória escolar e para sua vida em sociedade.

Feita essa apresentação introdutória da dissertação, sequenciamos com a explanação dos capítulos subsequentes, apresentando informações relevantes acerca da formação de um comportamento leitor na Educação Infantil por meio de atitudes leitoras desenvolvidas na exploração da linguagem literária.

2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, apresentamos um estudo bibliográfico, teórico-conceitual de autores da perspectiva histórico-cultural, notadamente L.S.Vygotsky e A.N.Leontiev, visando analisar as relações entre linguagem e o desenvolvimento das funções que envolvem a atitude leitora.

O desenvolvimento da linguagem e sua aplicação podem proporcionar o favorecimento da aprendizagem e as trocas de significados; isso ocorre especificamente na Educação Infantil quando a criança está se apoderando e construindo seus conceitos iniciais. Nessa perspectiva, trataremos alguns constructos da THC.

2.1 Alguns conceitos sobre a aprendizagem

A Teoria Histórico-Cultural-THC, proposta por Lev Semionovich Vygotsky² (1896-1934)³, tem seus fundamentos em uma educação que promova a transformação social mediante a emancipação humana, por meio de base epistemológica do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Esses concebiam as mudanças históricas na sociedade e na vida material como responsáveis por produzirem mudanças na consciência e no comportamento humano. A THC foi desenvolvida a partir do início do século XX, na então União Soviética (URSS), tendo como principais representantes Lev Semionovich Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexei N. Leontiev, os quais consideravam que as aptidões e características especificamente humanas se adquirem pela apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.

Concebiam o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico inseparável do contexto social em que as crianças estivessem inseridas. Os referidos autores defendem que o desenvolvimento não pode ser determinado por leis naturais universais, mas que, apesar da THC considerar o social e o cultural como categorias diferentes, ela aborda o papel que essas categorias exercem sobre o indivíduo, sendo capaz de explicar as mudanças na relação criança-sociedade como importante para caracterizar o processo de desenvolvimento.

Vygotsky foi grande crítico das teorias psicológicas de bases idealistas e biológicas de sua época, pois essas compreendiam o processo de desenvolvimento humano como natural e

² Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) fez seus estudos na Universidade de Moscou para tornar-se professor de Literatura.

³ Foi só a partir de 1924 que sua carreira mudou drasticamente, passando Vygotsky a dedicar-se à Psicologia Evolutiva, Educação e Psicopatologia. A partir daí, ele concentrou-se nessa área e produziu obras em ritmo intenso até sua morte prematura em 1934, devido à tuberculose.

espontâneo. O autor não nega que as bases biológicas são fundamentais à existência do homem, mas adentra na perspectiva de que essas, apenas, não são capazes de promover o desenvolvimento humano. Noutras palavras, ele postula a natureza social do psiquismo ao dizer que o homem não nasce humano, mas torna-se humano a partir de sua interação com os outros e com a cultura, sendo o homem moldado pela cultura que ele próprio cria. Assim, tanto na evolução da espécie humana, a filogênese, quanto no desenvolvimento da individualidade de cada ser humano, a ontogênese, estão presentes duas leis distintas que regem o comportamento, as leis biológicas e as leis culturais que são compreendidas em um movimento dialético (Vygotsky, 1995). Ao apresentar os resultados experimentais de seus estudos, indicando a relação dinâmica entre a base biológica e a base social do desenvolvimento psíquico, conforme argumenta Oliveira (2011, p. 17), o teórico postula que “o cérebro é a base biológica do funcionamento psicológico: o homem, enquanto espécie biológica, define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento.”

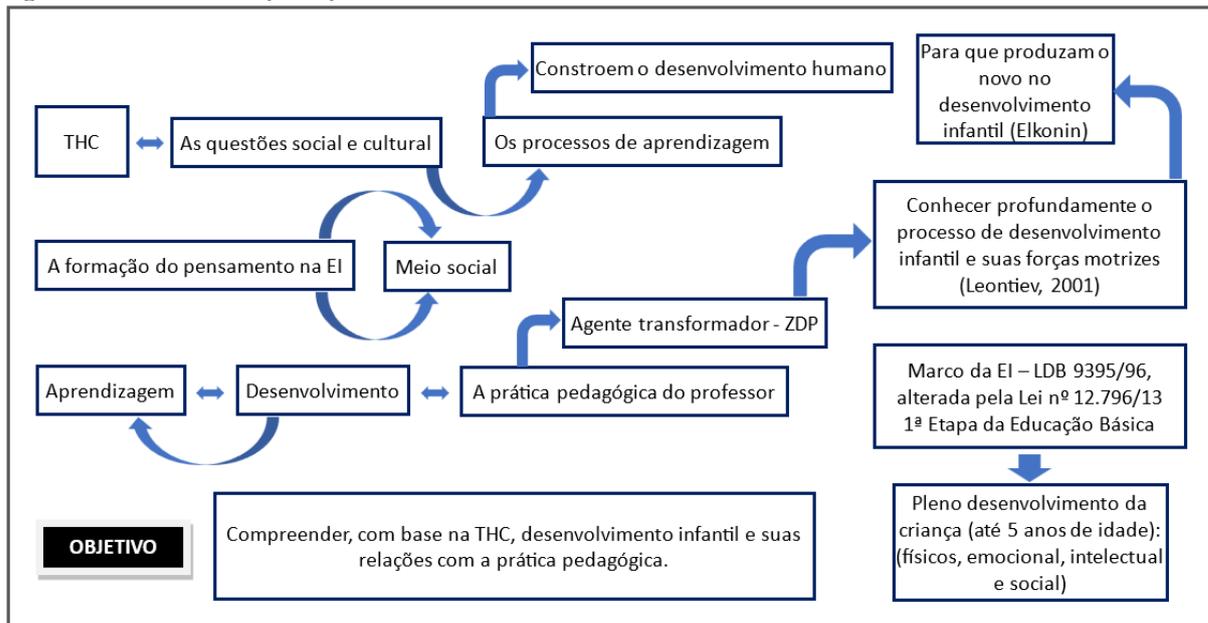
Todavia, o cérebro é um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, assim apesar de o cérebro ser parte de um organismo fisiológico, ele não é considerado apenas um órgão biológico, necessitando para seu funcionamento, de experiências sensoriais diversas advindas do meio externo. A neuroplasticidade tem funções necessárias ao desenvolvimento do cérebro humano, mantendo um eficiente processamento das funções mentais, sendo um conjunto de recursos do sistema nervoso para se adequar às necessidades do indivíduo em sua vida diária. Pinheiro (2007, p 12) afirma que por meio dos mecanismos envolvidos na aprendizagem, “os eventos do ambiente podem moldar os comportamentos, assim facilitar a aprendizagem por meio de novas propostas pode significar muito em termos de qualidade de vida para as pessoas.”

Considerando o contexto histórico de sua época, Vygotsky estruturou uma forma de compreender os fenômenos estudados pela Psicologia. Ele utilizou o materialismo histórico e dialético para fundamentar a necessária renovação teórica, contrapondo-se às ideias vigentes à época. Entendia que a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações, mas um processo interno, ativo e interpessoal, e não acontecia a partir de uma simples associação de ideias armazenadas na memória. Em suas pesquisas, partiu dos primórdios que o funcionamento psicológico tem como base as relações sociais, dentro de um contexto histórico e cultural; a cultura é parte essencial do processo de construção da natureza humana; a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (signos). A mediação é definida por Oliveira (2011, p.19), como “[...] em termos genéricos, é o processo de intervenção de um

elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Na Figura 5 apresentamos um mapa mental⁴, contemplando um resumo dos principais conceitos e relações conceituais da THC, acerca do desenvolvimento do pensamento da criança, com posterior análise e articulações com autores em estudo.

Figura 5 – Análises dos principais conceitos da THC



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de estudos de Vygotsky (1998 e 2001).

A teoria vygotskyana retrata a formação do pensamento na Educação Infantil de maneira espiral, progressiva e contínua, em dinâmica relação com o contexto social em que a criança está inserida, ou seja, o homem transforma o meio histórico-cultural em que vive, e reciprocamente é transformado por este mesmo meio. A THC aborda as questões sociais e culturais construídas ao longo da história da humanidade e os processos de aprendizagem, os quais constroem o desenvolvimento humano. Em consonância com as ideias de Vygotsky, o sujeito se desenvolve de forma dinâmica, com mudanças e transformações dialéticas e processuais que estruturam sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, a partir da apropriação ativa das significações histórico-culturais.

⁴ O mapa mental é uma técnica de organização e memorização de informações que foi criado em 1970 pelo psicólogo Tony Buzan, sendo uma ferramenta de estudos que utiliza representações gráficas e visuais sobre determinado assunto. Estrutura-se de um diagrama para apresentar ideias de maneira concisa e explicar conceitos de maneira simples e objetiva. Em um mapa mental a utilização de linhas e setas servem para conectar as ideias de forma ordenada.

Observamos pela Figura 5, que existe uma relação complexa entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo este um processo longo, visto que a pessoa se desenvolve pela e na aprendizagem. Nessa mesma linha de pensamento, verificamos uma relação dialética entre a prática pedagógica, a aprendizagem e o desenvolvimento, posto que é necessário que haja aprendizagem para que se tenha desenvolvimento e esse depende da mediação do professor. Verificamos, portanto, que a aprendizagem constitui aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento, porém Vygotsky (2007) menciona que nem todo aprendizado é desenvolvimento, mas, se organizado de forma adequada, com práticas pedagógicas consistentes e sistemáticas, resulta em desenvolvimento mental e integral, uma vez que coloca vários processos em movimento. Afinal, para Vygotsky (2007), a aprendizagem pode sempre levar ao desenvolvimento, não o contrário, assim o desenvolvimento psicológico e cognitivo somente é possível quando ocorre internalização de sistemas sociais e culturais como a linguagem, signos e símbolos.

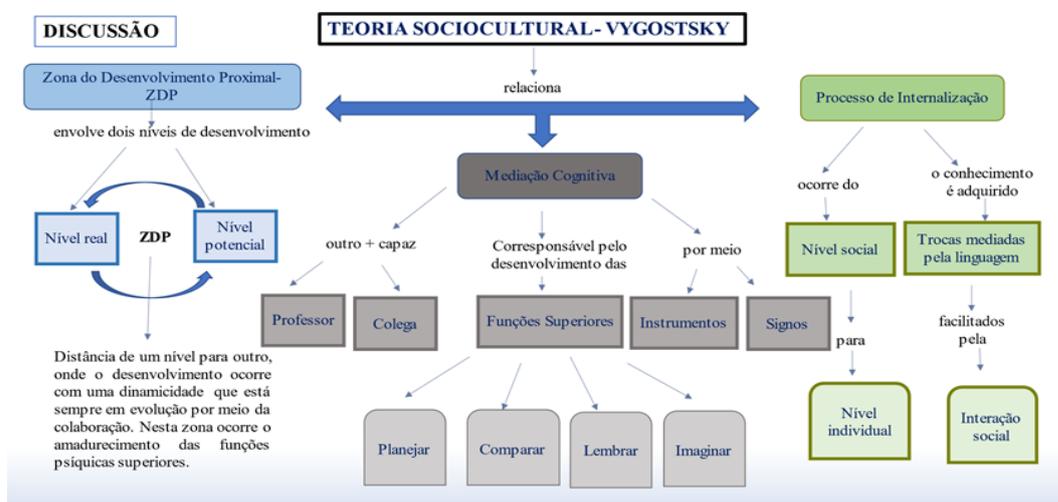
Em consonância com o exposto, compreendemos que a prática pedagógica deve conceber a realidade da criança, mas não se limitar a ela, uma vez que é um sistema dirigido em um ambiente intencionalmente organizado que faz com que as vivências da criança conciliem com as experiências sociais e com os novos conhecimentos adquiridos, por meio da mediação. O papel do professor é ser um transformador. Por meio da ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo, o professor transforma a realidade social por intermédio da relação conhecimento-professor-aluno. Portanto, o professor ao desempenhar a função de colaborador do desenvolvimento, faz parte da construção cultural das crianças. Assim, deve constantemente ajustar suas práticas pedagógicas para proporcionar uma educação mais eficaz e personalizada, levando em consideração não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as características individuais e o contexto em que a aprendizagem ocorre.

O professor assume o papel de um profissional capacitado para desempenhar a função de mediação, facilitando a compreensão, instigando a curiosidade e a integração do aluno com o conhecimento e a cultura, promovendo a construção de significados e valores, possibilitando diversas experiências desafiadoras à criança e ao seu desenvolvimento. Para tal, deve conhecer profundamente o processo de desenvolvimento infantil e suas forças motrizes. Sendo assim, o educador não se limita a apenas analisar a aprendizagem adquirida, como alguém que somente assiste o desenvolvimento da criança e a estimula, mas ele vê aquilo que está em processo contínuo de formação, e como colaborador faz a mediação no processo de aprendizagem de forma intencional e planejada, considerando diversos elementos, como: tempo, espaço, materiais disponíveis, relacionamentos entre as crianças e entre estas e os adultos. Esses

elementos são fundamentais para criar um ambiente educacional enriquecedor e adaptado às necessidades dos alunos. O tempo refere-se ao ritmo de aprendizado de cada criança, o espaço inclui o ambiente físico da sala de aula, os materiais abrangem recursos pedagógicos, e os relacionamentos envolvem as interações sociais no contexto educacional.

No processo de aprendizagem e desenvolvimento envolvendo as crianças temos o papel da escola como propulsora dos conhecimentos por intermédio dos professores com suas práticas pedagógicas. Tais práticas devem ser organizadas e orientadas para ampliar as formas de domínio dos signos e instrumentos objetivados na experiência social. É necessário que haja uma reflexão sobre as condições e circunstâncias mais favoráveis às aprendizagens infantis, já que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998b, p. 114). Por conseguinte, Vygotsky (1995) explicita os princípios fundantes da Teoria Histórico-Cultural correspondente à psicologia do desenvolvimento, os quais abordam a aprendizagem por meio da interação e da relação entre o sujeito e sua cultura. Assim a aprendizagem é concebida no contexto social, e é por meio desta relação que acontece a leitura dos acontecimentos e o desenvolvimento da linguagem.

Figura 6 – O desenvolvimento das funções superiores



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de estudos de Vygotsky (1993^a e 2001).

A princípio, identificamos na teoria de Vygotsky quatro conceitos básicos: 1 - a interação - relação entre o sujeito e o seu contexto social; 2 - a ZDP - onde ocorre o amadurecimento das neoformações psíquicas - funções superiores; 3 - a mediação cognitiva por meio de signos e instrumentos, especificamente a linguagem; e o 4 - processo de internalização - que é o processo de tornar próprio/individual o conhecimento social. Partindo dos conceitos e das relações, depreendemos que a criança pequena precisa ter contato com

elementos do mundo cultural para que ocorra o desenvolvimento das funções superiores. Dessa forma, a criança nasce com funções psicológicas elementares garantidas pelo aparato biológico da espécie humana, as quais são marcadas pelo imediatismo, sendo ações involuntárias, determinadas pela estimulação ambiental. São exemplos de funções elementares: a atenção involuntária e a memória imediata. Já as funções psíquicas superiores têm origem em processos eminentemente culturais. Diante disso, a Teoria discorre que, a partir da apropriação da cultura humana, funções psicológicas superiores são desenvolvidas.

Outros conceitos da THC nos auxiliam na compreensão do desenvolvimento infantil, tais como: a gênese social da formação das funções psicológicas superiores, os momentos interpsicológico e intrapsicológico da aprendizagem, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e o papel da mediação por meio da linguagem. Vygotsky e sua formulação da lei genética geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes – primeiro no plano social, como categoria interpsíquica, e depois no psicológico, como categoria intrapsíquica (Vygotsky, 1995). O processo de internalização do conhecimento ocorre do nível social para o individual, são os valores interpsíquicos adquiridos do meio social em que se vive que posteriormente serão internalizados, formando valores intrapsíquicos pela criança. Assim, em nossa interpretação, o autor defende que o pensamento se constrói de fora para dentro, e ele constrói/estrutura sua teoria baseado no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico que dá ênfase ao papel da linguagem na aprendizagem, e essa desencadeia o desenvolvimento

Vygotsky (2007) descreve dois níveis de desenvolvimento, sendo um real - que pode ser definido como um conhecimento já adquirido ou formado e que pode determinar o que a criança já é capaz de fazer por si própria; e, outro nível, potencial - que é a capacidade de aprender com a ajuda de outro mais experiente, ou por signos e instrumentos. Portanto, observa-se que o que está entre o que a criança já conseguiu aprender (conhecimento prévio) e aquilo que ela tem potencial para aprender (conhecimento a ser conquistado) estabelece uma Zona de Desenvolvimento Próximo - ZDP, que fica entre esses dois níveis. É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento - real e potencial - que Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 97).

Davidov (1988) ressalta que é na ZDP que ocorre o amadurecimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS), como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato, memória, consciência. Logo, é pela mediação que a criança vai progressivamente desenvolvendo as FPS. Vygotsky (2007, p.98) esclarece que:

[...]zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento.

Ademais, as FPS buscam referências conscientes em processos voluntários e mecanismos intencionais, por vista disso dependem de processos de aprendizagem, uma vez que sem a interação social e a linguagem não seria possível o desenvolvimento humano. Diante dessa concepção, deduz-se que o aprendizado se constitui do desenvolvimento das FPS e, para isso, o processo de ensino e aprendizagem só tem validade se transformar as funções elementares em funções superiores e se este processo se antecipar ao desenvolvimento.

Defendemos a ideia de que é na ZDP onde ocorre o papel da mediação cognitiva, a qual ocorre por meio do funcionamento do cérebro humano, mediante a base biológica e por meio da mediação por signos e instrumentos. Essa perspectiva fundamenta a ideia de que as Funções Psicológicas Superiores são desenvolvidas e construídas ao longo de toda a história social do homem em sua relação com o mundo. Logo, a criança pequena precisa ser colocada no mundo cultural socializado para que ocorra aprendizagem de forma intencional por intermédio do professor.

2.2 O desenvolvimento do pensamento e da linguagem

Durante muito tempo, a linguagem foi confundida com a inteligência, pois é ela que diferenciaria o ser racional do irracional e que organizaria e expressaria o pensamento. A linguagem é um elemento que medeia as interações entre sujeitos e entre sujeito e sociedade. Não há aprendizagem e desenvolvimento sem a linguagem, posto que a linguagem é constituinte do sujeito. Sendo os seres humanos sujeitos socioculturais, demandam essa interação com o contexto social em que vivem e sua respectiva cultura. Dessa forma, o

desenvolvimento de uma linguagem apropriada e sua utilização é fator crucial nos processos educativos, pois permitem e favorecem o ensino e a aprendizagem, ou seja, as trocas de significados inserem as crianças no meio social.

A incorporação da criança em um meio social é o elemento que lhe promove as primeiras vinculações com a linguagem e a interação com outros falantes. Sabe-se que o desenvolvimento das crianças está sempre atrelado à mediação com os adultos. Essa mediação da linguagem acontece de forma natural, refletindo no pensamento e na própria linguagem. Como a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupam lugar central na obra de Vygotsky. Ele focou seus estudos na relação que ocorre entre pensamento e linguagem, o modo como se inter-relacionam e evoluem em um processo dinâmico. A partir dessa concepção, direcionamos uma reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem e sua relação com o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem é uma condição necessária ao desenvolvimento cultural, visto que, pela linguagem as vivências humanas tornam-se sociais e dinâmicas. Assim, a linguagem é um instrumento da atividade intelectual, e não apenas um meio de comunicação entre as crianças. Ao mencionar o desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1987) argumenta que a fala se desenvolve com as primeiras manifestações da criança no âmbito social, de exercício socializado. Por vista disso, as ações interpessoais impactam a formação do pensamento infantil, pois, ao falar, a criança pretende organizar sua fala e seu pensamento.

A criança ao nascer produz alguns sons que, de acordo com a THC, constitui a comunicação emocional, que acontece por meio de gestos, olhares, e sons guturais do bebê. Constitui a primeira forma de comunicação, motivada por necessidade, e embora ainda não tenha a fala, já consegue se comunicar, já tem a linguagem se desenvolvendo nesse processo. É quando a criança começa a perceber o mundo pela fala que a linguagem passa a desempenhar importante papel na percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas e o pensamento. Logo, deduz-se que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação e a fala contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo da criança e do pensamento.

Vygotsky (2002, p.32) menciona as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, abordando que ocorrem várias mudanças nessa relação:

O fato mais importante posto a nu pelo estudo genético do pensamento e a linguagem é o fato de a relação entre ambas passar por muitas alterações; os

progressos no pensamento e na linguagem não seguem trajetórias paralelas: as suas curvas de desenvolvimento cruzam-se repetidas vezes, podem aproximar-se e correr lado a lado, podem até fundir-se por momentos, mas acabam por se afastar de novo.

Conforme Vygotsky, o desenvolvimento de ambos ocorre de maneiras distintas, ainda que se entrecruzem em alguns momentos no processo de desenvolvimento. Diante disso, a linguagem não pode ser entendida apenas como uma expressão do conhecimento adquirido pela criança, pois existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos à outra numa interação mútua. Desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo e vice-versa. O desenvolvimento do pensamento, também implica o desenvolvimento da linguagem. Para o autor, há um elo que conecta o pensamento e a linguagem e que os faz influenciarem-se mutuamente, que é a palavra. O pesquisador bielorrusso tem a concepção de que cada um desses processos não antecede um ao outro, mas ele reconhece a independência desses elementos e afirma que eles interagem inicialmente em suas fases, sendo necessário entender como um se comporta em relação ao outro. É o que Vygotsky ratifica na sua citação:

[...] O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem (Vygotsky, 2008, p. 154).

A constatação de que o significado das palavras evolui, colocando o estudo do pensamento e da fala em outro patamar é uma das contribuições de Vygotsky acerca do pensamento e da linguagem: “os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e, de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona” (2008, p. 156). Portanto, o pensamento não é um emaranhado de palavras, mas um produto da dinâmica entre as palavras.

Depreende-se, assim, que a unidade da fala não é uma entidade simples e homogênea. É caracterizada por complexidade e heterogeneidade, sugerindo que a fala não é uma estrutura monolítica ou uniforme. Na perspectiva de Vygotsky, à medida que os processos de pensamento de uma criança se tornam mais diferenciados ou intrincados, a capacidade de expressar esses pensamentos numa única palavra diminui. Isso implica que o desenvolvimento do pensamento em uma criança é um processo dinâmico e evolutivo. Logo, na trajetória de desenvolvimento, há uma mudança de expressões de pensamento mais simples, talvez mais imediatas, numa única

palavra, para uma forma de expressão mais sofisticada, em que os pensamentos são entrelaçados num todo composto. Isso indica uma maturação ou elaboração de processos cognitivos.

Dessa forma, o pensamento e a palavra não se originam de um único modelo ou fonte. Em vez disso, há uma dissociação entre estes dois elementos, na qual há mais diferenças do que semelhanças. Isso destaca a natureza distinta do pensamento e da fala, implicando seguirem eles trajetórias de desenvolvimento separadas, ou seja, não seguem trajetórias paralelas. Porém, as transformações do pensamento para a fala destacam a natureza dinâmica da relação entre eles, visto que, o pensamento passa por inúmeras transformações antes de poder ser articulado na fala. Isso significa um processo de desenvolvimento variado em que os pensamentos evoluem e tomam formas antes de serem externalizados através da linguagem.

Seguindo a concepção vygotskyana, o pensamento está dividido em duas fases: o pensamento pré-verbal e o pensamento verbal. Assim, o autor, ao analisar o desenvolvimento da criança, constatou que mesmo antes de ter um domínio da linguagem verbal, ela demonstra capacidade de resolver pequenos problemas para realizar seus desejos. Vygotsky, então, concebe essa fase de pré-verbal do pensamento como um conhecimento prévio que independe da linguagem e é considerada uma inteligência prática.

Quanto à fase do pensamento verbal, Vygotsky (2008) não estabeleceu uma idade pré-definida ocorre o encontro do pensamento e da linguagem. Porém quando ocorre esse encontro, o cérebro adapta-se a uma nova forma de funcionar, torna-se intelectual e assume função generalizante; a partir daí o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. Isso acontece no momento do desenvolvimento filogenético. Nesse momento, o sujeito, ao adquirir a linguagem e passar a fazer uso dela, o seu pensamento torna-se verbal, que de acordo com o teórico, é o que diferencia a raça humana dos demais animais, uma vez que o homem ganha o *status* de animal racional. Então, após alcançar o pensamento verbal, o sujeito é capaz de expressar suas ideias, desejos, reflexões, emoções e vontades, passando, então, a ter um maior pertencimento ao seu mundo.

Nessa fase, a formação do pensamento verbal e a apropriação dos conceitos iniciam um processo longo, no qual o conceito passa por transformações em sua maneira de ser utilizado em diferentes situações e transforma quem o utiliza, posto que os conceitos não se formam mecanicamente, nem instantaneamente. Conforme salienta Vygotsky (1979, p. 74):

[...] o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis

específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso.

Ainda em relação ao pensamento verbal, Vygotsky (1979) identificou dois tipos de conceitos que operam nesta fase, contemplando que o indivíduo possui um sistema de construção de conhecimento concebido por conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos ou não-espontâneos. Ao abordarmos o desenvolvimento de conceitos, presumimos que simultaneamente ocorre o desenvolvimento de várias funções intelectuais, tais como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar e diferenciar, entre outras. O desenvolvimento desses conceitos faz parte de um processo que constantemente se relacionam e influenciam-se um ao outro. Compreende-se que a criança, sem a ajuda do aprendizado sistemático, forma os conceitos espontâneos, e já os conceitos não espontâneos exigem-lhe consistente atividade mental, uma vez que não são aprendidos mecanicamente.

Os conceitos voluntários, espontâneos ou do cotidiano são adquiridos pela criança em sua vivência e experiência imediata, antes de ir à escola. Também chamados de senso comum, são aqueles que não passaram pelo crivo da ciência. O autor destaca em sua teoria que o aprendizado das crianças começa muito antes da frequência à escola: “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vygotsky, 1984, p. 95). No entanto, o autor observa que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não coincidem, isto é, o processo de desenvolvimento progride de maneira mais lenta e segue o processo de aprendizagem, visto que é necessário que haja aprendizagem para que ocorra desenvolvimento. E se aquela é tardia, tornará este ainda mais lento.

Os conceitos científicos ou não espontâneos são geralmente estruturados na escola; são formais, organizados, testados pelos meios científicos, são conscientes, apropriados intencionalmente e planejados sistematicamente. Assim sendo, estes são formados por meio de aquisição de um sistema de conhecimento mediado pelo ensino formal, que está relacionado à capacidade de abstrair e de usar conscientemente os conceitos. Dessa forma, o sujeito faz leituras de mundo diferentes a partir da utilização dos conceitos espontâneos e dos científicos. Com os conceitos cotidianos, a criança visualiza a realidade imediata; com a aprendizagem dos conceitos científicos, ela percebe o mundo de outra uma forma. Ainda, segundo Vygotsky, a relação entre os conceitos ocorre em sentidos inversos: “Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, através dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, através dos conceitos científicos” (Vygotsky, 1979, p. 144). Esse tipo de movimento, portanto, tem um desenvolvimento de sequência ascendente, diferentemente do modelo tradicional.

Para Vygotsky (1979), os diferentes tipos de pensamento verbal podem coexistir. Uma criança não abandona as formas mais elementares de pensamento por ter atingido formas superiores de pensamento, visto que a formação dos conceitos pela criança são leituras específicas de mundo, concluídas pelas relações com o mundo físico e social, mediante a cultura. Os conceitos são construídos e internalizados de maneira não linear, sendo diferente para cada pessoa. Dessa forma, a abordagem é holística (ampla) e o cotidiano acontece em transformação, é a Dialética, onde a palavra é o início de tudo e é polissêmica, tem vários sentidos, a mente é substituída historicamente pelo indivíduo, que é sujeito do seu conhecimento. Por isso, o fundamento da teoria vygotskyana: o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 1984, p. 99).

É possível identificamos a linguagem como um dos principais meios para o crescimento intelectual da criança. É nela que se dão as relações sociais do indivíduo. Nessa concepção, Vygotsky descreve que toda relação entre o ser humano e o mundo é uma relação mediada; o homem se produz na linguagem através da interação, e pela linguagem através daquilo que está em desenvolvimento. Para tal, existem elementos que amparam essa atividade de descobrir o mundo. Esses elementos mediadores são ferramentas que auxiliam o sujeito a alcançar seus objetivos, mediado por instrumentos, signos e até pessoas.

Os instrumentos são os objetos criados pelo homem para facilitar a mediação com o meio, como por exemplo, um machado, um copo. Esses podem ser utilizados pelos humanos e pelos animais, mas somente os homens utilizam-nos de uma forma complexa, podendo criá-los e recriá-los. Já o elemento mediador signo é utilizado pelo homem a fim de tornar compreensíveis as suas ideias, pensamentos, vontades e representa algo diferente de si mesmo, como por exemplo: a cor vermelha do semáforo indica que o motorista deve parar o veículo. São esses elementos mediadores que permitirão ao sujeito interagir com a sociedade e com o meio que o cerca, internalizando conceitos, costumes, culturas, por conseguinte aprendendo e desenvolvendo-se por meio da linguagem.

Refletindo sobre o desenvolvimento da linguagem em si, observou-se que, a princípio, é a necessidade de comunicação que o impulsiona. Tal desenvolvimento envolve um processo global da criança na primeira infância e carece da compreensão do pensamento socialmente instituído nas ações que enfatizam o falar com a criança e ensiná-la a falar, assegurando a ela conhecer o mundo e a história contida neles. Nessa percepção, a linguagem proporciona a interação com o meio e sua aquisição está diretamente associada ao desenvolvimento cognitivo e a socialização da criança.

Ademais, o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas diferentes e essas duas funções básicas se desenvolvem segundo trajetórias diferentes e independentes, mas que, em algum momento, encontram-se no desenvolvimento. Vygotsky (2001) observa que a relação entre a linguagem e o pensamento é complexa e possui uma ligação primária, isso porque as produções orais, como o balbucio e o choro, são predominantemente, formas de expressão emocional e em quase nada estão relacionadas com o pensamento da criança. Porém, não são independentes; pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida, pois se pode “estabelecer no desenvolvimento da fala da criança um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico” (Vygotsky, 2001, p. 54). De acordo com Vygotsky (1991, p. 03):

Assim como no reino animal, para o ser humano, pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas - elas cruzam-se. Em dado momento, a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem, racional. Inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança.

Por meio da citação anterior, o autor observa que a fala é um fenômeno humano que se desenvolve e estabelece a relação da criança com o seu mundo. Vygotsky apresenta o modo como o pensamento se torna verbal, ou seja, a criança passa a pensar por palavras; e a linguagem se torna racional, consciente, pensada. A linguagem é responsável por organizar nossas ações de forma planejada, e através dela designamos os objetos do mundo exterior. Assim, a palavra para Vygotsky não é apenas a oralizada, mas a que constitui a consciência, o pensamento verbal. Há uma conexão evolutiva entre o pensamento e fala que se modifica e se desenvolve. Nos dizeres do autor “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (2008, p.190). A linguagem, assim sendo, se encontra em uma dimensão complexa de representação das coisas, das sensações e do discurso do homem.

Segundo Vygotsky (2002), em seu livro *Pensamento e Linguagem*, era necessário entender a relação entre as ideias que as pessoas desenvolvem e o que dizem ou escrevem. O autor por meio de seus experimentos, concluiu que: “A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo” (*Ibid.*, p.2). Nessa mesma linha de pensamento, o autor responderia àqueles que veem na linguagem apenas um código

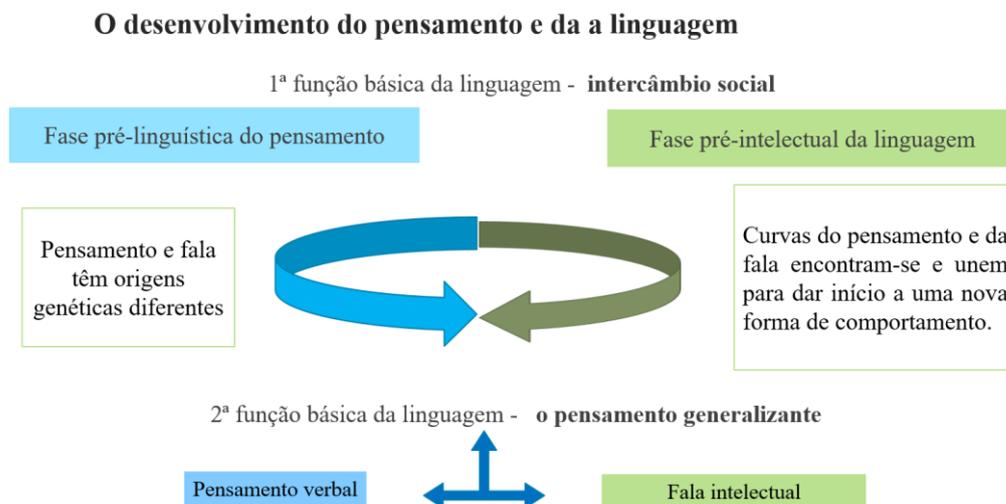
aleatório: “Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra” (Vygotsky, 2002, p.2).

Constatamos, portanto, que para desenvolver o pensamento da criança, é essencial dar-se voz a ela, deve-se ouvi-la e agir como mediadores, contribuindo para sua formação intelectual. A criança, em sua formação cognitiva, vai gerindo historicamente os instrumentos mentais produzidos pelo homem, de maneira gradativa. E, a partir da convivência em sociedade, ocorre o desenvolvimento da linguagem, o que faz com que ela aprimore seus recursos de comunicação e comece a perceber o mundo além dos olhos, ou seja, por meio da fala. É a linguagem que constitui os comportamentos humanos. Assim, ela é fundamental no processo de desenvolvimento. Por isso, Vygotsky (2007, p. 122) assevera que a linguagem:

[...] libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites

No trecho supracitado, o autor elucida que a linguagem permite que a criança vá além das experiências imediatas, pois a linguagem lhe proporciona a capacidade de representar objetos que não estão presentes e pensar sobre eles, além dos que ela está vendo ou experimentando diretamente. Essa criança adquire a capacidade de criar representações mentais, interpretar informações e realizar processos cognitivos mais complexos, e isso permite que a ela desenvolva habilidades de pensamento abstrato e pensamento mais elaborado. Esse desenvolvimento pode ser visualizado no esquema da Figura 7 a seguir.

Figura 7 – O desenvolvimento do pensamento e da linguagem



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de estudos de Vygotsky (1993a e 2001)

Na Figura 7, segundo Vygotsky, a linguagem é um sistema simbólico básico e comum a todo grupo humano. Ela (a linguagem) tem duas funções básicas: a primeira função básica da linguagem é o intercâmbio social – é a sua principal função e tem por objetivo a comunicação, estabelecer a comunicação do homem com seus semelhantes, fazendo com que ele crie e utilize sistemas de linguagem. Essa função está diretamente ligada ao pensamento, permitindo a interação social. Dessa forma, como já destacado, o pensamento é pré-linguístico e a linguagem é pré-intelectual. Convém salientar que a necessidade de se comunicar se faz presente em qualquer etapa da vida. Por exemplo, o bebê, no começo do aprendizado da fala, não compreende o significado das palavras, tampouco consegue articulá-las, porém transmite seus desejos e estados emocionais, por meio de sons, gestos e expressões. Nessa função que surge a necessidade de comunicação, o que impulsiona o desenvolvimento da linguagem.

A segunda função básica da linguagem é o pensamento generalizante – é essa função que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É nessa função que ocorre a união da língua com o pensamento, é quando acontece a mescla do pensamento verbal com a fala intelectual, definida como associação da linguagem ao pensamento, sendo intrinsecamente ligados, pois o pensamento generalizante dá condições para que a linguagem seja de fato um instrumento de pensamento. O uso da linguagem nesse caso se dá por meio de outros processos mentais superiores, de forma mais elaborada, o que nos difere das outras espécies. Essa função se aperfeiçoa, mais tarde, quando o sujeito consegue aprimorar sua capacidade simbólica e representativa.

Para Vygotsky, a aquisição da linguagem passa por três fases: a linguagem social, a que tem por função denominar e comunicar, e seria a primeira linguagem que surge. Depois, teríamos a linguagem egocêntrica e a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento. A primeira linguagem que surge - a linguagem exterior social – o discurso socializado tem por função denominar e comunicar. Pela concepção do autor, a linguagem é associada à fala, então, inicialmente o desenvolvimento da linguagem ocorre com a finalidade da comunicação. Podemos usar como exemplo o choro dos bebês e também os sons emitidos por animais, os quais partem do mesmo propósito de comunicação, mesmo que de forma primitiva e sem elaboração conceitual.

Posteriormente, aparece a linguagem egocêntrica, que possui um papel fundamental na atividade da criança, sendo um estágio transitório na evolução da fala oral para a interior. Essa evolução se processa de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e desta para uma fala interior, ou seja, do social para o individual. Assim, é a progressão da fala social para a fala

interna, ou seja, o processamento de perguntas e respostas dentro de si mesmo – o que estaria bem próximo ao pensamento, ao representar a transição da função comunicativa para a função intelectual. E justamente nesta transição é que surge a chamada fala egocêntrica, dando origem às primeiras manifestações da reflexão lógica. Tal afirmação revela que Vygotsky (1996) relacionava a linguagem social, a egocêntrica e a interior ao processo de internalização da linguagem:

Inicia-se na diferenciação das funções da linguagem, a linguagem egocêntrica vai-se segregando do social, através de sua redução paulatina, e conclui com sua transformação em linguagem interna. Enfim, a linguagem egocêntrica é a forma de transição entre a linguagem externa e a interna; por isso, tem um extraordinário interesse teórico (Vygotsky, 1996, p. 57).

Trata-se da fala que a criança emite para si mesmo, em voz baixa, enquanto está concentrada em alguma atividade. A fala egocêntrica constitui uma linguagem para a pessoa mesma, e não uma linguagem social, com funções de comunicação e interação. Esse “falar sozinho” é essencial porque ajuda a organizar melhor as ideias e planejar melhor as ações. É como se a criança precisasse falar para resolver um problema que o adulto resolveria apenas no plano do pensamento. Essa fala é marcada por perguntas acerca de todas as coisas novas (“o que é isso?”), pelo enriquecimento do vocabulário e aumento da curiosidade da criança pelas palavras. Dessa forma, quando a criança passa a fazer reflexão solitária, podemos dizer que surge a linguagem egocêntrica e geralmente tem início na idade escolar. O autor retrata que a expressão direta do pensamento egocêntrico é como discurso interior, que pode também se assemelhar ao discurso social, já que passa a ser mais um meio de comunicação.

Nessa concepção, a linguagem egocêntrica possui uma função que é a organização do pensamento e das ações da criança e, conforme argumenta a teoria vygotskyana. Ademais, a linguagem egocêntrica não se encerra com o surgimento da linguagem socializada, ela se transforma em fala interna, importantíssima no processo de desenvolvimento psíquico. E com o declínio da vocalização egocêntrica, a criança abstrai o som, e começa a “pensar as palavras”, sem precisar dizê-las. A fala egocêntrica desenvolve-se em uma curva longa ascendente, seguindo uma evolução, ao final estamos entrando na fase do discurso interior, é uma linguagem para si.

A última fase da aquisição da linguagem é o discurso interior, que é uma fase posterior à fala egocêntrica, é quando as palavras passam a ser pensadas, sem que sejam faladas, é uma linguagem muda, silenciosa. Significando uma progressão na qual a criança transita de pensamentos vocalizados externamente para uma forma de linguagem silenciosa e interna.

Nesta transição do discurso egocêntrico à fala interior tem-se uma linguagem, caracterizada pela ausência de vocalização. A transição das palavras faladas para o pensamento não dito reflete uma evolução cognitiva em que a linguagem se torna um processo mental internalizado, sendo assim, a fala interior é definida como uma atividade intelectual e afetiva. Isto implica que, nesta fase, a linguagem serve não apenas às funções cognitivas, mas também às dimensões emocionais e afetivas. A linguagem interior é retratada como mantendo conexões com outros tipos de atividades de fala. Isso sugere uma interação dinâmica entre o discurso interno e as formas externas de expressão, destacando a natureza interligada de vários processos linguísticos. Nesta fase, a linguagem está perfeitamente integrada com os processos de pensamento, permitindo um envolvimento cognitivo mais complexo em que a criança começa a pensar nas palavras e descobre a capacidade de resolver problemas mentalmente. A criança adquire uma compreensão do próprio pensamento sem a necessidade de verbalizá-lo primeiro.

É como esclarece Vygotsky (1996, p. 127):

A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras. Mas enquanto na fala exterior o pensamento é expresso em palavras, a fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante que flutua entre a palavra e o pensamento.

Tais fases podem ser visualizadas em seu conjunto na Figura 8 a seguir.

Figura 8 – Características das fases da linguagem

Linguagem Exterior	Linguagem Egocêntrica	Linguagem Interior
Finalidade de comunicação. Discurso socializado. Não tem função planejadora de ação.	Fala alto consigo mesmo. A fala é dirigida ao próprio sujeito da ação. A criança passa a pensar as palavras, em vez de apenas pronunciá-las. A fala acompanha a ação.	Função planejadora. A fala passa a proceder a ação. Discurso interior.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de estudos de Vygotsky (2001; 2002).

Analisando as fases da linguagem na Figura 8 anterior, podemos conceber que a fala egocêntrica apresenta função semelhante à fala interior, uma vez que o discurso da criança é consigo mesma, mas é na fala egocêntrica que ocorre a abstração entre os conhecimentos. Por meio do conhecimento espontâneo, a criança vai agregando seus conhecimentos científicos, um caminho em que o movimento da fala ocorre da parte para o todo, ou seja, da palavra com

significados para o enunciado completo. Já na linguagem interior, o movimento é oposto, ocorre do todo para a parte. E na construção da unidade entre a fala interior e a exterior, existem as etapas do que se compreendeu e se internalizou, conseqüentemente, poderá ser exteriorizado em diversas linguagens ou gêneros textuais diferentes.

E é nesse momento dinâmico que surge o percurso da leitura com o pequeno leitor, com o mediador ainda no estágio da fala social, percorrendo a linguagem egocêntrica, em que a criança inicia o processo de pensar as palavras para alcançar a linguagem interior. Diante disso, a fala - antes enunciada pelos outros -, agora é interpretada pelo leitor (criança) e externalizada aos outros: colegas, família, ao recontá-la.

Assim, podemos dizer que o desenvolvimento da linguagem ocorre em estádios diferentes. Esclarecendo os dois estádios que dividem o desenvolvimento da linguagem, têm-se: o pré-linguístico e o linguístico. Inicialmente, no estágio pré-linguístico do pensamento, quando o bebê usa de modo comunicativo os sons, sem palavras ou gramática; e o linguístico, quando usa palavras.

No estágio pré-linguístico do pensamento, a linguagem se dá como ação no ambiente, existe o pensamento pré-verbal, a criança apresenta uma inteligência prática; há intencionalidade comunicativa pelo gesto e uso de instrumentos, mas ainda não há o uso da palavra. O bebê é capaz de desenvolver várias atividades: engatinha, interage, sorri, manipula objetos, porém não adquiriu a fala; utiliza a inteligência prática. A criança chora, começa a produzir o arrulho, som que se assemelha ao dos pombos. Segundo Vygotsky (2001), por volta dos 6-10 meses aparece o balbúcio, com repetição de sons de consoantes e vogais como “pa - pa - pa - pa”, que muitas vezes é confundido com a primeira palavra do bebê. Assim, no desenvolvimento da linguagem, os bebês emitem sons que ouvem, através da ecolalia, ou seja, por rimas ou imitações mecânicas. Por exemplo: o “da - da - da”. Por volta dos 10 meses, a estimulação externa é essencial ao desenvolvimento da linguagem, porque bebês imitam intencionalmente os sons que ouvem. Somente ao final do primeiro ano, o bebê já tem certa noção de comunicação, é justamente quando a linguagem se apresenta como alívio emocional, e a função social da linguagem já é claramente evidente.

No estágio linguístico, a criança começa a dizer suas primeiras palavras, conta com a maturação do aparelho fonador e da sua aprendizagem anterior. A fala linguística se inicia geralmente no final do segundo ano, e a criança começa a pronunciar a mesma combinação de sons para se referir a algo. Por exemplo, se a criança disser ‘abo’ quando vir a água na mamadeira, no copo, na torneira, no banheiro etc., podemos afirmar que ela já está falando por meio de palavras. No início desta fala, a criança costuma dizer uma única palavra, com valor

de frase. Essas palavras com valor de frases são chamadas holófrases. Por exemplo, aponta para a porta de casa, expressando “eu quero ir pra rua”. A partir daí aparece uma “explosão de nomes” e o vocabulário cresce muito.

Entre os 2 e 3 anos, as crianças começam a adquirir os primeiros fundamentos de sintaxe, começando assim a se preocupar com as regras gramaticais. Falam “pães”, utilizam frases longas e conseguem utilizar o plural de algumas palavras. A necessidade de intercâmbio une o pensamento e a linguagem. A fala, então, torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. A palavra passa a coordenar a formação das interpretações no pensamento infantil, visto que palavra e pensamento estão ligados um ao outro, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança. Portanto, a palavra caminha e contribui com a evolução do desenvolvimento da fala.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento da fala segue quatro estágios que correspondem ao desenvolvimento das operações mentais. O primeiro é o estágio Primitivo ou Natural e refere-se ao pensamento de uma criança baseado principalmente em reações naturais ou instintivas, que representa o discurso pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, estas operações aparecem na sua forma original.

O segundo estágio é o da Psicologia Ingênua, é o primeiro exercício da inteligência prática infantil que aparece. Refere-se à vivência das propriedades físicas pela criança, seja do seu corpo ou dos outros objetos do seu meio e, por conseguinte, a utilização dessas experiências para empregar os instrumentos. Nesse segundo estágio, a característica marcante é que a criança começa a utilizar as formas e estruturas gramaticais, dominando a sintaxe da fala antes de a sintaxe do pensamento. Segundo Vygotsky esta fase é definida no desenvolvimento linguístico da criança:

Manifesta-se pela utilização correta das formas e estruturas gramaticais antes de a criança ter compreendido as operações lógicas que representam. A criança pode operar com proposições subordinadas, com palavras como, porque, se, quando e mas, muito antes de dominar realmente as relações causais, condicionais ou temporais. Domina a sintaxe da linguagem antes de dominar a sintaxe do pensamento. Os estudos de Piaget provaram que a gramática se desenvolve antes da lógica e que a criança aprende relativamente tarde as operações mentais que correspondem à forma verbal que já utiliza há muito [...] (Vygotsky, 2002, p. 36).

Posteriormente, o terceiro estágio é quando a criança passa a utilizar sinais externos por operações externas; começa a fazer pequenos cálculos com os dedos, é o que se caracteriza no desenvolvimento da linguagem em detrimento do discurso egocêntrico. Esse é o estágio das

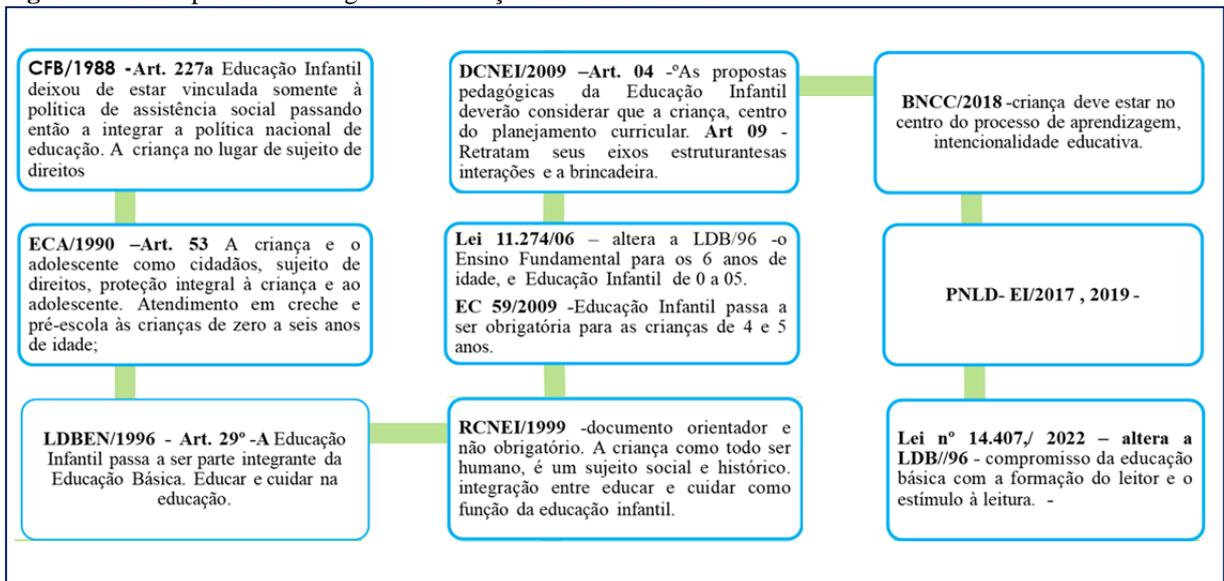
operações com signos exteriores usados como auxiliares na solução de problemas, caracterizado pela fala egocêntrica. E no quarto estágio – crescimento interno – a criança já apresenta a memória lógica, aqui já começa a contar de cabeça; inicia-se uma grande mudança, pois as operações externas se interiorizam. Tais quais sejam a atividade de contagem e a memorização mnemônica.

Diante dos conceitos apresentados neste capítulo, concebe-se que a ligação existente entre a linguagem e o pensamento é inquestionável. O pensamento é constituído pela linguagem, pois é estimulado pelas diferentes experiências comunicativas que o sujeito vivencia no decorrer da sua vida. E com essas experiências, o pensamento vai tornando-se cada vez mais complexo. Logo, a linguagem possui forte interferência no desenvolvimento do pensamento e se constitui a partir de significativa influência deste. É uma relação recíproca, em que a linguagem, no decorrer da trajetória existencial humana, vai proporcionando ao indivíduo um processo de constituição tanto individual quanto coletiva, visto que, é a linguagem que permite ao homem pensar, agir, viver em sociedade, e sendo assim, não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem.

3 OS ASPECTOS LEGAIS COMO AVANÇOS NO RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ÊNFASES NA LINGUAGEM

Neste capítulo abordamos algumas das principais conquistas da Educação alcançadas pela sociedade brasileira na Educação Infantil, sejam por meio da legislação de políticas públicas e por meio dos documentos oficiais do MEC - Ministério de Educação e Cultura. Buscamos direcionar a pesquisa sobre a perspectiva de a Educação Infantil ser um direito público subjetivo garantido pela Constituição Federal de 1988 e analisar a ênfase dada por esses documentos à Leitura como base para o desenvolvimento na formação de um cidadão. A princípio, direcionamos para partes específicas destes documentos que deixam explicitamente e em alguns textos, implicitamente, o quão necessário é o desenvolvimento de atitudes leitoras desde a Educação Infantil como fator primordial na formação de leitores críticos. Orientando-nos nesse sentido, visitaremos os documentos elencados na Figura, 9 a seguir.

Figura 9 – Principais marcos legais da Educação Infantil no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de estudos de Brasil (1988, 1990, 1996, 1999, 2006, 2009, 2018, 2019, 2022).

3.1 A Constituição Federal Brasileira de 1988

Por meio de uma análise documental detalhamos as mudanças promovidas na Constituição Federal Brasileira de 1988 sobre a Educação Infantil, discorrendo sobre progressos e anacronismos dessa modalidade de ensino e evidenciando o lugar da criança como ser de direito. Foi a primeira constituição brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e, também, foi a primeira vez que se falou em creches e pré-escolas

para todos. A partir de sua promulgação, a CF/88 torna dever do Estado este atendimento, e esse ato simbolizou um dos marcos da Educação Infantil no Brasil. Entretanto, essa conquista foi resultado de um longo processo histórico, posto que a sociedade brasileira se apercebeu da negligente relação do Estado com a educação da primeira infância, e passou a pleitear melhores condições de atendimento para os seus filhos, exigindo do Estado o direcionamento no desenvolvimento infantil para que a criança tenha seu papel social, político e pedagógico. Atendendo aos apelos da sociedade, a CF/88 dispôs em seu Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Diante do trecho citado, constatamos a Educação Infantil no Brasil deixando de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação. A criança passa a ocupar lugar de sujeito de direitos em vez de ser tratada como objeto de tutela, que necessitava ser guardada. E não apenas passa a ser dever do Estado, mas dos pais, que por outro lado, devem contribuir para a eliminação do analfabetismo.

Nesse sentido, a Emenda Constitucional nº 59/2009 fortalece a importância, o compromisso e a responsabilidade do Estado com a educação, sendo relevante destacar as seguintes inovações na redação do inciso I do Art. 208/CF, ao deixar claro que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Básico obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade. Pela citação da Emenda Constitucional 59/2009 a seguir (Brasil 2009), a Educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; como se vê, integrando, a partir de então, a Educação Infantil como parte da Educação Básica:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

[...]

Art. 208.

I -educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)[...] (Brasil, 1988).

Neste trecho, percebemos que a CF/88 prevê a obrigatoriedade do atendimento em creche e pré-escola às crianças com até 5 (cinco) anos de idade. Embora a Constituição Federal conceda certos direitos às crianças, como o direito à educação, à saúde e à proteção contra a

exploração, ela não define explicitamente o que significa ser criança nem delinea o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esta falta de clareza pode ser problemática, pois deixa espaço para interpretação e pode resultar numa implementação inconsistente de políticas e regulamentos relativos aos direitos e ao bem-estar das crianças.

Dessa forma, a EI passa a ser concebida sob nova visão rompendo com os modelos sanitaria e assistencialista anteriores e se estabelecendo por uma prática político-pedagógica que considere a criança de forma integral, seja no âmbito físico, emocional e cognitivo. Diante disso, temos que, a partir da CF outras leis se ampliam em consonância com os direitos fundamentais estabelecidos nesta. Em 1990 foi criada a Lei 8.069 que determina que toda criança e adolescente tem direito à educação, designando a Educação Infantil como um direito desde o nascimento da criança, como prescrito no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990).

3.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/1990

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069, foi criado em 13 de julho de 1990, é o estatuto jurídico da criança-cidadã que submete a um novo cenário a criança e o adolescente na sociedade brasileira, situando-os como cidadãos, sujeitos de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Esta Norma completou, em julho de 2023, trinta e três anos de história e considera criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade. Visando a construção de uma pedagogia para/com a infância, contemplando tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, o Estatuto ampara uma convicção do desenvolvimento infantil de real existência social, cultural e histórica. Em seus artigos 53 e 54, o ECA fortalece o que está posto na CF/88 e ratifica o direito da criança à educação e que creches e pré-escolas fazem parte desses direitos:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Parágrafo único.

É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

V - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...] (Brasil, 1990).

O ECA determina a concepção da proteção integral à criança e ao adolescente, em oposição ao princípio da situação irregular e responsabilidade aos menores. Em conformidade com os dispositivos constitucionais, o Estatuto determina que toda criança e adolescente têm direito à educação para que possam desenvolver e exercer sua vida como cidadão. Assim, o ECA veio para colocar a Constituição em prática. Em especial, destacamos alguns dos seus artigos, relacionados à Educação Infantil:

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

[...]

Art. 55: Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

[...]

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:

I – do ensino obrigatório;

III – de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; [...] (Brasil,1990).

É saliente que os direitos fundamentais inscritos neste Estatuto são os relacionados ao respeito à vida das crianças e dos adolescentes. Dentre estes direitos, os relacionados à educação e cultura têm uma questão peculiar para esta pesquisa: o direito à leitura, visto que, assim, como é importante ter uma vida saudável, ter alimentação, estudar, entre outros, a leitura também é fundamental para o desenvolvimento do ser. Em suma, o direito à leitura está no escopo do ECA, em seu capítulo IV, constituindo-se, assim, em um direito fundamental inerente à formação humana:

Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

[...] Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. [...] (Brasil, 1990).

O ECA, ao garantir a liberdade de criação e o acesso à cultura, contextualiza que para o pleno exercício da cidadania é necessária a capacidade de leitura, uma vez que a criança e o adolescente, ao desenvolverem a capacidade leitora, atribuindo sentido ao texto, conseqüentemente, saberão se posicionar criticamente no mundo. Nessa concepção, inferimos que o direito à leitura constitui um direito fundamental subjetivo inerente à formação humana. Do ponto de vista da legislação educacional brasileira, depreendemos que o ECA prevê o direito

de crianças e adolescentes à educação e a LDB/96 - Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional define a forma como o Estado deve oferecer estes direitos.

3.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996

A princípio, recordamos que o atendimento à educação e à infância passou por várias dimensões sociais na sua trajetória no Brasil e retratamos que a educação da primeira infância traçou dois caminhos: o da creche caracterizado como ação de assistência social, vinculado ao cuidar; e o da pré-escola caracterizado pela educação, vinculado ao educar. Já na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Infantil/96 – LDB, o cuidado e a educação se aderem a um único ponto no processo de formação da criança e apresentam-se como duas faces de uma única moeda. Esta Lei 9394/96 destaca como instituições e educadores devem olhar o desenvolvimento da criança de 0 (zero) a 05 (cinco) anos em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996).

A LDB, a Lei 9394/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, é uma importante Lei do sistema educacional, pois traz as diretrizes gerais da educação brasileira, seja ela pública ou privada. Com a promulgação desta Lei, em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esta Lei foi o primeiro texto legal a reconhecer Educação Infantil como etapa constituinte da educação, definindo a obrigatoriedade da integração dos estabelecimentos de Educação Infantil aos sistemas de ensino.

A partir da modificação introduzida na LDB/96, pela Lei 11.274/06, foi antecipado o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, e desta forma a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de 0 (zero) a 05 (cinco) anos, alterando o Ensino Fundamental que antes era de 8 anos para 9 anos. Nesse sentido, a LDB determinou que a Educação Infantil no país constituísse a primeira etapa da Educação Básica, e essa formulação de uma nova conjuntura dada à EI trouxe várias modificações relevantes na organização e atendimento em creches e pré-escolas. Assim, verifica-se isso na seção II, Da Educação Infantil, no título V, da LDB:

Art. 29º. 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, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (Lei nº12.769, de 2013) (Brasil, 1996).

Por meio da citação acima, verifica-se a obrigatoriedade da Educação Infantil, na responsabilidade do Estado e da família com a finalidade de desenvolver a criança em sua integralidade. Desde então, esta modalidade de ensino deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação e ser direito de todas as crianças. Entretanto, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional - EC nº 59/2009, já mencionada anteriormente.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil - EI é o início fundante do processo educacional formal, pois a criança é educada e vivencia situações de aprendizagens antes de entrar na EI, é o início de socialização em grupos diferentes da família, sendo uma nova forma estruturada de integração, pois é a partir desta emenda, EC nº 59/2009, que se inicia o processo de institucionalização educacional das crianças de 0 a 5 anos.

Uma recente e relevante alteração dada na LDB/96 ocorreu por meio da Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022, que estabelece o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Esta Lei ratifica a responsabilidade da Educação Básica com a alfabetização plena e a capacitação gradual para leitura. Assim, define a leitura como prioridade na Educação Básica. A Lei não estabeleceu nenhuma modificação, apenas acrescentou por meio do seu Art. 1º, o inciso XI no Art. 4º da LDB. E por meio do seu Art. 2º, acrescentou também o parágrafo único no Art. 22 da LDB, conforme a redação da Lei 14.407/2022: Art.1º: O art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XI: (Brasil, 2022).

Art. 4º

XI- alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

Art. 2 :O art. 22 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 22.

Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo.

Conforme os acréscimos dados à LDB/96, é possível compreender que o objetivo principal da Lei é aprimorar o ensino da leitura, especialmente ao longo da formação básica. É notória a importância do desenvolvimento de atitudes leitoras iniciadas desde cedo, visto que a leitura contribui para o conhecimento, a recreação, a socialização, podendo influenciar de maneira positiva no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. É de grande

riqueza o trabalho com a leitura na sala de aula, uma vez que o aluno encantado por livros, por contar e ouvir histórias, adquire este hábito de ler, o qual, se contínuo, transformar-se-á em prazer e constituirá em uma mudança na formação de um comportamento.

Contudo, uma mudança de concepção na área da Educação Infantil faz com que a criança pequena se integre ao sistema de ensino que apresenta agora uma nova abordagem em educar e cuidar. Entretanto, as questões pedagógica e curricular da EI não aparecem na LDB/96, atendo-se posteriormente à publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998, documento este que tem por objetivo nortear essa nova Educação Infantil que se vislumbrava.

3.4 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

O RCNEI é um documento elaborado como resultado de um complexo debate nacional, do qual participaram professores e diversos especialistas, e que posteriormente, em 1998, foi elaborado pelo MEC com o intuito de orientar e servir como uma guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos profissionais da Educação Infantil. Dessa forma, o Referencial concorreu para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil, que contribuem na formação das crianças de 0 a 06 anos de idade, e têm por finalidade auxiliar o educador na rotina diária junto às crianças pequenas. O RCNEI/1998 deve ser compreendido como uma ferramenta de análise, e não como um manual a ser seguido, assim, ele serve de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos, sendo um guia de orientação. Diante disso, busca-se compreender qual a concepção de infância presente no RCNEI para a faixa etária dos 0 aos 6:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais⁵ (Brasil, 1998, p 21).

O Referencial busca solucionar questões da EI referentes à tradição de a pré-escola ser marcada por antecipar o seu ensino. Constatamos que por meio dos Referenciais, a EI, além de

⁵ Texto adaptado do documento “Política nacional de educação infantil”. MEC/SEF/DPE/COEDI, dez/1994, p. 16-17 (Brasil, 1994).

ser contemplada com o cuidar, passa a contemplar também o educar; isso vem se consolidando nas últimas décadas, entendendo o cuidado como algo indissolúvel do processo educativo, como função da Educação Infantil. O RCNEI apresenta um conceito de educação no qual aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998).

No primeiro volume do RCNEI é possível encontrar uma definição da atividade de cuidado relacionada ao educar:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos (Brasil, 1998, p.24).

Em sua estrutura, o Referencial é dividido em três volumes. Analisando o volume 3: Conhecimento de Mundo (Brasil, 1998, p. 08):

[...] Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Nesse eixo, o da Linguagem Oral e Escrita, sabemos que aprender a falar e a ler não consiste apenas em memorizar sons e palavras; é necessário despertar nas crianças a compreensão e imaginação do que se vê e ouve, sendo de suma importância introduzir a criança no mundo da linguagem, motivando-a a pensar, imaginar e criar, uma vez que a criança está sempre em descoberta, procurando compreender e ser compreendida, segundo o RCNEI (Brasil, 1998, vol. 3, p.116):

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.

O RCNEI destaca a importância de apresentar a criança ao mundo literário desde cedo, a exposição precoce à literatura pode ter impactos significativos no desenvolvimento da criança, desde a potencialização do prazer por meio da leitura, o desenvolvimento da criatividade, ampliação da perspectiva cultural do conhecimento, até a descoberta do mundo e da realidade. Portanto, os educadores devem de integrar a literatura como uma parte fundamental do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Assim, o Referencial observa:

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (Brasil, 1998. vol. 3, p. 143).

Conforme destaca o RCNEI (1998), o trabalho com a linguagem se configura como um dos eixos básicos nas práticas de ensino na Educação Infantil, pois ela constrói sentidos na imaginação das crianças. O Referencial menciona que a exploração dessas linguagens tem sido feita em sala com métodos descontextualizados e mecanicistas, desconsiderando a criança como ser ativo. O Referencial estabelece que o trabalho com a linguagem deve considerar o protagonismo da criança; considerar "as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações em relação à aprendizagem da leitura e da escrita" (Brasil, 1998, p. 120). Retrata, também, a diversidade de gêneros textuais para explorar a leitura, tais como: contos, textos poéticos, bilhetes, cartas etc., isso, segundo o RCNEI, proporciona o papel de leitora à criança. O Referencial descreve algumas orientações para o desenvolvimento de atitudes leitoras:

Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.

Participação em situações em que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.

Reconhecimento do próprio nome dentro de um conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, história em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo. Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (Brasil, 1998, p. 139-140).

O Referencial deu destaque à leitura infantil esclarecendo que não precisa a criança saber ler convencionalmente para fazer uma leitura, e especificamente tratando da literatura infantil, ela permite levar as crianças ao mundo imaginário, posto que, por imagens são capazes

de formar histórias e contá-las. Porém, para que ela chegue a este nível de desenvolvimento, é necessário que as atitudes leitoras sejam rotineiras, diversificadas e significativas para a criança.

O RCNEI (Brasil, 1998, p. 139-140) cita que “A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.”

Após as explicações sobre o RCNEI, ratificamos que este documento representou um avanço para a época, porém não tornou a criança e sua identidade o foco principal da aprendizagem, além do seu uso não ser obrigatório nas instituições de Educação Infantil, sendo um documento que servia apenas como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem para a prática pedagógica. Em contraponto, com caráter mandatório, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estas sim, com o dever de nortear e regular as ações educativas na Educação Infantil.

3.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI/2013

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI são normas de caráter obrigatório para a Educação Infantil e devem ser consideradas na elaboração, planejamento, execução e avaliação dos projetos pedagógicos e curriculares da Educação Infantil. Essas Diretrizes estão vinculadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conforme destaca a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2009a, p.11).

As DCNEI buscam ampliar a visão da criança, estabelecem na sua conjuntura a integração com o meio social e a sua autonomia como ser de direito, como ser em construção, considerando suas etapas de desenvolvimento para formação da sua identidade. Sendo assim, define que:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a, p 12).

Analisamos que as DCNEI/2009 mostraram um avanço ao condicionarem a criança como foco da aprendizagem, ao voltarem a atenção à criança, preservando o modo da criança em seu mundo, seja por meio das interações, por meio do contato com a natureza, enfim, intensificam o conhecimento cultural e científico. Dessa forma, temos na literatura infantil um rico instrumento para a atuação nos campos das interações, das relações práticas cotidianas, da formação de identidade, utilizando indagações e criação de sentidos sobre o meio social por meio de observações, experimentações, brincadeiras, fantasia, aprendizagens.

As Diretrizes consideram as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado, sendo a criança o centro do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo aprende com o ambiente e modifica seu mundo com as diferentes práticas cotidianas. Podemos fazer uma correlação com a Teoria-Histórico-Cultural, uma vez que também concede à criança um papel ativo na aprendizagem. Conforme o artigo das DCNEI:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a, p.13).

Ademais, as DCNEI também conceituam a relação entre o cuidar e o educar como inseparáveis; a ênfase é dada nas interações e nas brincadeiras, compreendendo uma pedagogia integrada acerca do desenvolvimento infantil. Desta forma, a criança constrói sentidos em tudo que experimenta por meio da interação e das brincadeiras; esses são os eixos estruturantes contemplados pelas DCNEI, e por meio desses, a criança constrói e apropria-se dos conhecimentos. Assim, as DCNEI retratam seus eixos estruturantes:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...]

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] (Brasil, 2009a, p.16).

Por meio das interações e brincadeiras, é possível trabalhar as múltiplas linguagens, seja por sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pelas cores, por gestos, por imagens, pela comunicação com os pares. É essencial que o educador incentive a criança a se expressar, garantindo práticas pedagógicas que desenvolvam atitudes leitoras, por meio do

lúdico. Assim, faz-se necessário entender que o desenvolvimento do conhecimento pelo uso das múltiplas linguagens exige a presença de um trabalho voltado para a utilização dessas linguagens (oral, escrita, pictográfica, musical, corporal, teatral, visual) na escola. No entanto, para que ocorra esse aperfeiçoamento, a intervenção do professor/adulto é relevante. Como argumenta Vygotsky (2001, p.108):

Aqui devemos aplicar o conceito de convergência: a conquista da linguagem pela criança só ocorre na interação permanente entre os rudimentos interiores, em que já existe atração pela linguagem, e as condições externas configuradas na linguagem das pessoas que rodeiam a criança, que dá a esses rudimentos o impulso à aplicação e material para sua realização.

Vigotski (2001) retrata que as crianças ao nascerem, já apresentam componente biofisiológico disposto à aprendizagem das múltiplas linguagens, no entanto, são os fatores externos, por meio das relações e da socialização que faz com que esses componentes físicos avancem. Contudo, esse fato exige do docente uma atuação estratégica para garantir um ambiente que provoque a interação das crianças e incentivem-nas a expressarem-se. Diante disso, o ambiente onde fica o bebê e a criança, após a nova concepção dada à infância - em que as crianças são vistas como sujeitos integrais - passa a ser um ambiente de desenvolvimento tanto das linguagens como das relações sociais e da identidade infantil. E nesse sentido, referimos a uma educação que desenvolva nas crianças sua criatividade e imaginação, dando enfoque à linguagem literária infantil.

E com vista na relação singular: no desenvolvimento de atitudes leitoras na Educação Infantil, podemos mencionar que ela tem o papel de proporcionar atividades planejadas pelo professor no quesito experiências com as diferentes linguagens, pois proporcionando diferentes modos de se comunicar, amplia-se o conhecimento linguístico da criança. Adentrando nessa questão, destacamos que os textos literários são importantes instrumentos de incentivo à leitura, visto que o convívio com narrativas literárias tem início com a escuta de cantigas e contos, sendo esses recursos que auxiliam o desenvolvimento da linguagem.

As Diretrizes propõem uma perspectiva mais aberta e inclusiva de Educação Infantil, onde o foco não está na ideia de aulas e conteúdos tradicionais, mas sim em proporcionar experiências significativas de aprendizagem para as crianças. O vocabulário curricular proposto nas diretrizes evita termos como "aula", "aluno", "ensino", "escola" e "conteúdo", pois essas palavras estão associadas a uma concepção escolarizada da infância. As DCNEI objetivam ampliar a visão da criança, estabelecendo na sua conjuntura, a integração com o meio social e a sua autonomia como ser de direito, como ser em construção, considerando suas etapas de

desenvolvimento para formação de sua personalidade. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) orienta que o contato com a leitura e a escrita seja assegurado sem a intenção de antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental:

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 30).

Dessa forma, é preciso analisar sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como um processo de continuidade entre as etapas da Educação Básica, e não de um esvaziamento silencioso da infância e antecipação precoce de conteúdos.

As DCNEIs/2013 são complementares à Base Nacional Curricular Comum - BNCC, uma vez que a BNCC detalha as competências e habilidades que os alunos, em todo País, devem aprender, os conhecimentos comuns em todas as escolas brasileiras, é ensinar a todos igualmente, o essencial, a base a ser aprendida; a ser ensinado, e as Diretrizes oferecem a estrutura para que isso seja possível, seria a forma. Logo, elas se completam.

3.6 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Resolução do Conselho Nacional da Educação - CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, tendo como objetivo servir de referência principal para a construção dos currículos dos sistemas de ensino em todo o território nacional (Brasil, 2017). Assim, em 2018, o MEC divulgou esse novo documento, de caráter obrigatório, que abrange todas as etapas da Educação Básica.

A BNCC reconhece a Educação Infantil como uma etapa essencial e avança na ideia de que a criança deve estar no centro do processo de aprendizagem. Esse documento mandatório, ao tratar sobre a Educação Infantil, reúne uma série de competências, as quais os alunos da creche e da pré-escola devem apresentar no término dessas etapas. O foco da BNCC à EI está intimamente ligado ao protagonismo da criança em seu processo de brincadeiras e de interação com o mundo, buscando o desenvolvimento de autonomia da criança. Embora existam grandes críticas sobre as determinações da BNCC, como a falta de direcionamento didático-pedagógicos para a sua efetivação na realidade escolar; não traz a fundamentação teórica que

subsídia a sua proposta; tem caráter generalista, com poucas ou nenhuma orientações que abrangem a diversidade e regionalismos.

A BNCC na Educação Infantil está estruturada por seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: o de conviver, o de brincar, o de participar, o de explorar, o de expressar, e o de conhecer-se, que devem garantir às crianças pequenas a oportunidade de vivenciar situações nas quais são provocadas a resolver desafios. Considerando a criança pequena como ser ativo e participante do processo educativo, não se pode restringir a sua capacidade de aprendizagem a um processo espontâneo e natural, ou seja, as atividades desenvolvidas tanto na pré-escola quanto na creche devem estar impregnadas de intencionalidade educativa.

Ao abordarmos a intencionalidade criativa, enfatizamos um dos direitos de aprendizagem na BNCC que está diretamente ligado ao desenvolvimento de atitudes leitoras na EI: “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões” (Brasil, 1998, p. 38). Por vistas desse direito, salientamos que o educador deve ser criativo em sua pedagogia. Retratamos o fato de que na EI há uma construção que envolve a importância da leitura e o papel do professor, pois a criança que estrategicamente é estimulada a ler, que participa de atividades cotidianas que as incentivem a descobrir, a sentir emoções e a imaginar, aprendem a expressar-se com maior facilidade. Assim, com uma nova concepção de ser criança é indispensável que o educador infantil utilize intencionalidade educativa às práticas pedagógicas:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 37).

A BNCC pontua a importância de experiências com a literatura infantil:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2018, p. 42).

O professor deve contribuir para o desenvolvimento da leitura, pois as experiências vividas na escola são essenciais às crianças. Embora elas não saibam ler, faz-se necessário o

contato com o livro para que desperte a curiosidade, aumente sua imaginação e amplie a criatividade

A BNCC elenca cinco campos de experiências para o desenvolvimento das capacidades e competências das crianças: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico das escolas, proporcionando um ambiente de aprendizado que condicione oportunidades de convivência, participação, brincadeiras, exploração, expressão e autoconhecimento. Logo, a Base ao definir os Campos de Experiência visa ter uma proposta pedagógica que foque no desenvolvimento de competências pelos alunos, e não apenas no conteúdo.

Fizemos um recorte no campo de experiência: 4-Escuta, fala, pensamento e imaginação (Brasil, 2018, p.48-49) para alinhar ao objetivo do nosso estudo sobre o desenvolvimento de atitudes leitoras na Educação Infantil. Este Campo parte do princípio de que ao trabalhar com o pensamento, leva-se a criança ao imaginário, e com isso se desenvolve formas de comunicação por meio do lúdico. Portanto, realça as experiências com a linguagem oral, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados etc., as quais ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana. Este Campo de Experiência da escuta, fala, pensamento e imaginação, considera a participação em situações comunicativa dos bebês desde o nascimento. Dessa forma, o professor deve promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, e assim, potencializar a participação delas na cultura oral para que se constituam como sujeito singular de um grupo social.

Neste Campo, verificamos que as atitudes que venham a desenvolver habilidades para leitura devem sempre ser incentivadas e presentes no cotidiano da escola, sempre envolvendo a fala, a escrita e a leitura, posto que a criança ao escutar, assimila; ao falar, reproduz; ao pensar, cria e é capaz de formar outras histórias; e ao imaginar, ela cria o novo a partir das experiências vivenciadas, pois a imaginação é função psíquica primordial para o desenvolvimento da capacidade de reelaborar sentidos e significados sobre o mundo e sobre si.

A BNCC descreve que em relação à leitura de histórias e suas diversas implicações, a leitura não envolve apenas o ato de ler em si, mas também abrange o comportamento do leitor, a imaginação e representação, e a linguagem escrita. De modo geral, a BNCC reconhece a natureza multifacetada da leitura de histórias, abrangendo não apenas o ato de ler em si, mas também os diversos aspectos que contribuem para a experiência de leitura. Neste Campo, a BNCC demonstra que o ato de ler e escrever devem ter significados para as crianças, para que essas categorias da linguagem sejam adquiridas espontaneamente:

Compreende as experiências com as práticas cotidianas de uso da escrita, sempre em contextos significativos e plenos de significados, promovendo imitação de atos escritos em situações de faz de conta, bem como situações em que as crianças se arriscam a ler e a escrever de forma espontânea (Brasil, 2017, p.41).

Por meio do lúdico, das brincadeiras de jogo de papéis, os professores devem estimular a leitura, referimos à criança trazer a brincadeira para seu lado social. Leontiev (2001) afirma que na atividade lúdica a criança descobre as relações existentes entre os homens. Além disso, as crianças também conseguem, através da brincadeira, avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. No momento que a criança brinca, ela desenvolve vários aspectos como a motricidade, a cognição, a autonomia, a linguagem etc. Desta forma, a brincadeira de faz-de-conta, por exemplo, é uma atividade séria a partir da qual a criança aprende e se desenvolve, portanto, o lúdico não é um mero momento de distração ou passatempo, entretenimento ou uma forma de as crianças gastarem energia. Mas é uma atividade que ultrapassa a noção convencional. Realizar atividades lúdicas significa oportunizar às crianças uma sensação de liberdade, de entrega total para essa vivência, é permitir que participem por inteiro das brincadeiras e aumentem suas possibilidades de interpretação. Segundo Vygotsky (1987, p. 37):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Dessa maneira, deduzimos que a BNCC dedicada à Educação Infantil, norteia as instituições sobre como organizar o ensino de modo a desenvolver competências e habilidades, com o propósito de formar as crianças pequenas e prepará-las para contribuir na sociedade. Em quaisquer das situações propostas pelos cinco Campos de Experiências e seus respectivos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, as professoras podem recorrer à literatura infantil como suporte à instrumentalização de seus planejamentos. Todavia, é aqui que reside toda a diferença, ao situar a criança em planejamentos estruturados e com fins específicos, utilizando o lúdico de forma direcionada e partindo da realidade da criança. Assim ao brincar, a ludicidade estimula no sentido o desenvolvimento da criança:

Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender (Brasil, 2012, p. 13).

A BNCC apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas para as crianças que estão na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A saber, espera-se que:

[...] as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental. Essas sínteses devem ser compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 51).

Conferimos, também, algumas relações da BNCC e a Teoria Histórico-cultural-THC, embora não tenha nada explícito na BNCC de que utilize a fundamentação baseada na THC. Porém ambas reconhecem a criança como sujeito ativo em seu processo educacional, assemelham na abordagem que a criança aprende e desenvolve-se por meio do contexto social e cultural em que vivem; que a atividade docente deve contemplar as crianças como parte da elaboração do planejamento. Todavia, elas, também, contradizem-se, pois a BNCC determina o que as crianças devem aprender, mas não diz como, há uma neutralidade do documento. Outro aspecto, é que ambas utilizam o brincar para o desenvolvimento infantil, mas as concepções são diferentes: enquanto a THC aborda o brincar como atividade dotada de fim em si mesma, em que o alvo da brincadeira reside no próprio processo, onde há uma ênfase na formação humana ou no processo de humanização do indivíduo, não se trata de uma atividade que serve como recurso para a criança mostrar o que aprendeu; a BNCC contempla o brincar no resultado da ação, a brincadeira é intencional e o seu foco é a formação de competências e habilidades, existe uma ênfase com caráter técnico para avaliar a aprendizagem, distanciando-se do proposto na THC.

A BNCC reforça a ideia de que a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas uma ferramenta vital para promover o desenvolvimento integral da criança. Esta perspectiva alinha-se com uma abordagem holística da educação, reconhecendo que a leitura vai além da aquisição de competências básicas para se tornar um elemento essencial na formação do crescimento e da compreensão globais de uma criança. Além disso, a ênfase nos diversos gêneros textuais e na interação social durante as práticas de leitura ressalta a visão da BNCC de que a formação literária deve ser abrangente, diversificada e perfeitamente integrada à realidade das crianças para que essas tenham capacidade de se envolver com diferentes formas de literatura e interagir socialmente por meio da leitura. Dessa forma, a linguagem literária é a porta de entrada à construção de significados, à interpretação do mundo e a expansão dos horizontes culturais para que essas “pequenas sementes” se tornem grandes leitores. Para tal, deve-se utilizar de diversos materiais didáticos.

Por citar materiais didáticos, o Livro Didático passa a ser um novo suporte, com a oportunidade de trabalhar com a leitura (obras didáticas, literárias e pedagógicas) na Educação Infantil. Em 2022, foi proposta pelo Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2022) uma nova perspectiva para atingir os parâmetros estabelecidos pela BNCC e atender às expectativas dos docentes e dos familiares das crianças. De acordo com o Portal do MEC, essa é uma medida que visa à democratização do acesso ao material didático, literário e pedagógico. Embora o fato de o livro didático ser um recurso usual na educação básica, referimos ao ensino fundamental e ao ensino médio, já na etapa da educação infantil ele se torna uma ferramenta limitada, pois por si só não desenvolverá a formação da criança, em especial o livro em análise nesta pesquisa. Por isso, alguns educadores, pedagogos, pensadores, defendem que nessa etapa seria desnecessário o uso desse recurso, por limitar as práticas do professor e a ludicidade dessa etapa educacional.

3.7 O Programa Nacional do Livro e Material Didático para a Educação Infantil – PNLD-EI

O Programa Nacional de Livros Didáticos - PNLD brasileiro é um dos maiores projetos de distribuição gratuita de livros escolares em todo o mundo (Batista, 2001), pois, distribui acervos de obras literárias, obras complementares, dicionários e livros didáticos para todos os alunos da rede pública da Educação Básica. Este Programa é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma regular, metódica e gratuita às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais, distrital e também às instituições de Educação Infantil sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público. A Emenda Constitucional 59/2009 deu nova redação aos artigos 208⁶ e 212⁷ da CFB/88 e alterou de 6 anos de idade para 4 anos de idade a obrigatoriedade de matrícula (Brasil, 2009). Houve, também, a abrangência dos programas suplementares, os quais passaram, então, a contemplar todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

⁶ Art. 208, VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 2009).

⁷ Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 2009).

Por meio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD teve a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio ao exercício docente, além das obras didáticas e literárias. Em princípio, os livros didáticos foram destinados aos professores de Educação Infantil, como forma de “manual para o professor”. Em 31 de julho de 2017 é iniciado o processo de inscrição com a publicação do Edital de Convocação nº 19 1/2017 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro - CGPLI, levando ao conhecimento dos interessados, o início do processo de aquisição de obras didáticas no âmbito do PNLD 2019 (Brasil, 2018a). E, ainda que, tenham ocorrido movimentos contra, é publicado o Edital de Convocação 02/2020 para o processo de inscrição e avaliação de obras para o PNLD 2022. Um edital exclusivo para a primeira etapa da Educação Básica. É implementado, então, o livro didático (para as crianças de 4 a 5 anos) a serem utilizados nas creches e pré-escola.

A trajetória dos livros didáticos, sobre a chegada às unidades de Educação Infantil, deuse conforme descreve o Guia Nacional do Livro Didático:

O processo de avaliação do PNLD 2019 teve início com a publicação no Diário Oficial da União da portaria de instituição da CT PNLD 2019, Portaria nº 113, de 8 de fevereiro de 2018, por meio do qual as editoras e, pela primeira vez, autores independentes inscreveram suas obras didáticas para análise pedagógica (Brasil, 2018a, p. 6).

Atentemos que antes mesmo da BNCC (2017) ser implementada, cria-se o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 que institui a aquisição e a distribuição de livros didáticos para o professor de Educação Infantil, através do PNLD. Mesmo com o entendimento de que o livro didático não seja um currículo, ele é uma ferramenta do currículo, que imprime conceitos e concepções daqueles que o produziram e tencionaram sua implementação. Segundo o PNLD 2019 (Brasil, 2018), o livro didático, incluso o Manual do Professor, é uma das ferramentas para alcançar a educação de qualidade, visto que, por meio dele, acontece o aprimoramento do ensino e aprendizagem, além das instruções e sugestões direcionadas aos docentes que visam contribuir para a qualificação e desenvolvimento deste em suas práticas. Assim, no artigo 6º do capítulo I, do Decreto nº 9.099/2017, definiu as etapas atendidas pelo Programa:

O processo de aquisição de material didático ocorrerá de forma periódica e regular, de modo a atender as etapas e os segmentos de ensino seguintes:

- I. Educação infantil;
- II. primeiro ao quinto ano do ensino fundamental;
- III. sexto ao nono ano do ensino fundamental;
- IV. ensino médio (Brasil, 2017a).

O Programa passa por algumas etapas. Até que os livros cheguem efetivamente nas mãos das crianças, existe toda uma trajetória de normas para aquisição dos livros e materiais didáticos, que segue esta ordem:

- a) Inscrição: FNDE – A inscrição de materiais didáticos através de critérios estabelecidos em editais, destinada aos titulares de direitos autorais.
- b) Validação: FNDE ou empresa por ele contratada;
- c) Avaliação Pedagógica: SEB;
- d) Análise de Atributos Físicos: FNDE ou empresa por ele contratada;
- e) Escolha, Habilitação, Processamento, Negociação, Contratação: FNDE;
- f) Produção e Postagem: Editores,
- g) Distribuição: FNDE, Correios ou empresas contratadas para este fim;
- h) Controle de Qualidade: FNDE e a empresa por ele contratada;
- i) Monitoramento e Avaliação: SEB, FNDE, redes: federal, estaduais, municipais de educação e escolas participantes.

Ademais, a escolha dos livros é oportunizada aos responsáveis pelas redes de forma única: para cada escola, para cada grupo de escolas ou para todas as escolas por rede, de modo que a distribuição respeite as escolhas pontuais de cada rede pública de educação. Porém, mediante solicitação de exclusão, em prazo estabelecido em resolução do FNDE, as redes públicas de educação também têm a opção do não recebimento do material didático do PNLD. É relevante lembrar que o PNLD é um dos maiores programas de distribuição de livro didático do mundo, movimentando um montante significativo entre o Governo e as editoras. Desta forma, a política nacional do livro didático é também alvo de disputas entre editoras ao se considerar os montantes monetários envolvidos nesta política.

Recordando o já exposto anteriormente - as mudanças nos últimos anos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996, como a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de 4 anos na Educação Infantil⁸, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos⁹ e a inclusão das crianças aos seis anos de idade no 1º ano¹⁰, bem como a demanda pela alfabetização das crianças, cada vez mais cedo -, vemos a possibilidade de se direcionarem

⁸ Lei 12.796/2013- Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (Brasil, 2013).

⁹ Lei 11.274/2006-Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Brasil, 2006b).

¹⁰ Lei 11.114/2006- Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade (Brasil, 2006a).

as práticas pedagógicas com crianças pequenas a possibilitar um distanciamento do que legitimam as DCNEI. A Educação Infantil, aproximando-se do Ensino Fundamental, corre o risco de perder sua identidade de valor à infância, uma vez que a pré-escola passa a ter as características da escolarização presente no Ensino Fundamental. Nesse cenário, aparecem muitas críticas que suscitam o desenvolvimento de estudos sobre a publicação de Livros Didáticos para Educação Infantil como material a ser utilizado na docência com crianças pequenas.

Para Bittencourt (2004), além das discussões vinculadas à função ideológica quanto ao papel do Estado como “agente de controle e como consumidor”, o Livro Didático

[...] provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros [...] (Bittencourt, 2004, p. 471).

Analizamos que os dois editais que fizeram parte do PNLD na Educação Infantil partem de muitas semelhanças nas suas formulações e arquiteturas. Vejamos: o Edital de 2017, em 27 de julho de 2017 (Brasil, 2017b) que inaugurou a entrada da Educação Infantil no PNLD, não trouxe livros exclusivamente para a Educação Infantil, ele se estendeu também para os primeiros anos do Ensino Fundamental; os editores com obras aprovadas no referido Edital, além de cumprirem as condições do Decreto nº 9.099/2017 deveriam observar as orientações da Portaria Normativa MEC nº 7, de 5 de abril de 2007, ou outra que viesse substituí-la. As obras didáticas elaboradas a partir desse Decreto e do Edital de 2017, mesmo sem a implantação da BNCC, precisariam estar adequadas. Assim, os autores se comprometeram em realizar as adequações das obras após a aprovação da BNCC/2017 pelo CNE e homologação pelo Ministro da Educação.

Destacamos que no Edital de 2017 havia a informação de que: “Não poderá ser inscrito livro direcionado à criança” (Brasil, 2017b). Assim, este material, num primeiro momento não foi pensado para ser manuseado e utilizado pelas crianças, e sim pelo professor, de modo a apoiar a sua prática educativa, ou seja, foi pensando na lógica de ser um manual para o professor. Verificamos que no Edital de 2017, a palavra criança é mencionada 32 vezes, sempre dialogando com as especificidades da Educação Infantil. Já a palavra aluno é citada 40 vezes e a palavra estudante 51 vezes. No entanto, é bom lembrar que o Edital de 2017 contemplava os estudantes e professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental e professores da Educação Infantil. Antes de 2018, os professores não tinham a oportunidade de escolher os livros, apenas

recebiam livros didáticos para apoio aos planejamentos, tais recursos eram escolhidos por técnicos e especialistas.

No Edital do PNLD para Educação Infantil de 2020, os interessados para o processo de inscrição fizeram solicitação de acesso ao sistema entre 21 de setembro de 2020 a 1 de outubro de 2020; os editores precisariam observar as orientações do Decreto e da Resolução CD/FNDE nº 15, de 26 de julho de 2018, ou outra que viesse a substituí-la; indicou um forte alinhamento com a perspectiva de alfabetização na pré-escola, claramente perceptível quando é definido o objeto no item 1.1.3:

Do Objeto

Este edital tem por objeto a convocação de interessados em participar do processo de aquisição, para as escolas de educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, dos seguintes objetos:

1.1.1. Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil;

1.1.2. Objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e

1.1.3. Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências (Brasil, 2020a).

Constatamos que o edital 02/2020a-CGPLI contemplou apenas a Educação Infantil (crianças, professores e gestores) ao passo que a palavra criança é mencionada 66 vezes, a palavra aluno é mencionada 16 vezes, a palavra estudante 127 vezes e 4 vezes a palavra imaginação, denunciando assim o pensamento de pouca visibilidade da cultura infantil no Edital, uma vez que nele se menciona muito mais a palavra estudante do que a palavra criança. Não nos parece lógico o livro didático (para crianças de 4 a 5 anos) chegar à criança como se chegasse para um estudante, em uma concepção que estudante tem que estudar; ao passo que apresenta um paradoxo com as DCNEI (Brasil, 2009a), que deduzem que a criança aprende brincando com seus pares, a brincadeira é o fio que conduz a aprendizagem, assim definem que a criança é capaz de adquirir conhecimentos por meio das brincadeiras e suas interações, e não necessariamente pelo estudo.

Diante do exposto, por um lado, deduzimos que o PNLD na Educação Infantil é um programa de apoio ao professor e às crianças, e por outro lado, que existem prós e contras sobre a temática do assunto. É fundamental refletirmos sobre a importância do livro didático na Educação Infantil. O livro didático, pois, muitas vezes, é tido como material de referência, como uma obra planejada, produzida e avaliada, para o ensino fundamental e ensino médio, com o propósito de garantir a aprendizagem dos alunos e a progressão dos conteúdos; como um

recurso a mais para a prática docente; como elemento mediador entre a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, os livros didáticos da Educação Infantil que seguem as normas estabelecidas no edital de PNLD 02/2020 (Brasil, 2020a) são tidos como vilões, pois limitam a didática do professor e a criatividade dos alunos. Este edital é muito fechado e direcionado ao Plano Nacional da Alfabetização - PNA, visto como preparatório para a fase seguinte, esquecendo-se de referenciar a etapa atual, em que segundo a BNCC deveria estruturar os eixos da brincadeira e da interação. Os livros didáticos precisaram se adequar ao Decreto nº 9.765/2019, o Edital exigia adequação do conteúdo dos livros e manuais à perspectiva de se iniciar a alfabetização na pré-escola, mesmo contraditória às definições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Há uma dimensão formadora que não atua com possibilidades de abertura às práticas do docente, à autonomia e à criatividade.

O Edital PNLD 02/2020 no Anexo III - Critérios gerais para avaliação pedagógica de obras didáticas, literárias e pedagógicas - o item 1.1 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, 2020a, p. 30).

Nessa concepção, temos um edital de PNLD 02/2020 que estabelece o uso de livros didáticos na Educação Infantil com fins de antecipar a aprendizagem, o que pode ocasionar prejuízo no desenvolvimento pleno da criança se considerarmos outros aspectos como trocas, brincadeiras e experiências. Assim, ao considerar a atual Política Nacional de Alfabetização - PNA e sua indicação para a alfabetização ser iniciada na pré-escola, parece-nos que os livros didáticos serão suporte para essa linguagem. Ao considerar a apresentação da PNA é notório compreender a alfabetização estritamente como escrita alfabética, como conhecimento de letras. Ignora-se o que significa o ingresso na cultura escrita, por isso é importante que os professores realizem práticas pedagógicas que insiram as crianças no mundo das artes pela arte, ou seja, dos sentimentos, das relações aos pares, das mediações de conflitos, para que a criança não seja podada.

Para isso, é fundamental materiais de qualidade, devido à construção que já foi feita, deve-se ter um alinhamento na construção do histórico da criança. A escolha dos livros é um

compromisso sério, em que os conteúdos devem apontar horizontes, com bons materiais que auxiliem no processo de aprendizagem. Nesse contexto, grande parte destes livros estão aquém do necessário para a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento da criança. Não precisamos de livros que sejam mecânicos e que tragam ideias prontas.

4 O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES LEITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, trazemos os resultados da pesquisa bibliográfica da literatura relacionada à temática abordada com a análise do *corpus* por meio de estudos desenvolvidos por um diálogo construído com os autores: Fanny Abramovich (1993), (1995), (2004), Josette Jolibert (1994), Rildo Cosson (2019), Alexis Leontiev (1978), Marta K. Oliveira(1992), Nely N. Coelho(2003), Teresa C. Rego (2001) Lev Vygotsky (1987), (1998), (2014) dentre outros, e um arcabouço teórico de publicações científicas sobre o assunto por meio de pesquisa bibliográfica, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma Scientific Eletronic Library Online (SciELO), para buscas de trabalhos que abordassem as práticas, estratégias de leitura e formação leitora para a Educação Infantil. Perfazendo desde uma explanação sobre a importância da leitura, até sobre as estratégias no ensino da literatura infantil como formação integral para desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças.

Posteriormente, realizamos uma pesquisa documental utilizando como suporte o livro didático da Educação Infantil, Mundo das Coisas (Educação Infantil - 4 e 5 anos), da Editora MVC para alunos da pré-escola, de autoria de Fernanda Ribeiro do Valle, adotado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Uberaba – MG, em 2022. Nessa concepção, verificamos a necessidade de avaliar como a linguagem literária está sendo abordada neste livro didático. Consideramos, entretanto, que as crianças, ao acessarem o universo das histórias, ativam a imaginação, ampliam seu repertório de mundo e criam condições favoráveis para se apropriarem de situações cotidianas. Assim, é desejável uma prática de leitura cotidiana para que ocorra perspectivas de aquisição diferentes nas tomadas de decisões em suas relações sociais, pois, a leitura é um dos caminhos pelo qual o sujeito se desenvolve por meio do conhecimento, que vai do senso comum ao científico.

4.1 A Relação entre a linguagem literária, a imaginação e a criatividade

A linguagem tem sua importância como um veículo não apenas para a comunicação, mas também para a construção de identidade e significado na interação da criança com a sociedade. O entendimento e a interpretação do mundo pela criança são moldados e, por sua vez, moldam as práticas linguísticas e culturais em um processo contínuo de desenvolvimento social e individual. Dessa forma, a apreensão da linguagem é um processo deflagrado pela

vivência social, histórica e cultural, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Lemos (2009, p.4) define a linguagem como:

[...] um instrumento mediador entre as relações sociais da criança com o ambiente em que vive, onde estão presentes conteúdos socialmente construídos e historicamente sedimentados que expressam valores e regras culturais, que gradualmente são interiorizados e modificados pela criança. Ao mesmo tempo em que a criança se sociabiliza durante as ações que realiza, também vai construindo suas subjetividades e seus significados acerca do mundo em que vive.

A construção pela criança das subjetividades e seus significados acerca do mundo em que vive encontra respaldo na linguagem literária, uma vez que essa linguagem é caracterizada por elementos como conotação, ficcionalidade e ausência de função utilitária. A linguagem literária nos permite caminhar pelos encantos do mundo desconhecido, através das páginas, dos sons e das imagens, e a expandir a habilidade de questionar o mundo criticamente; como tal, é uma forma de expressão do ser humano que proporciona uma variedade de ideias.

Sendo assim, o direito à literatura colabora para a formação de cada cidadão, sendo uma necessidade social para o conhecimento do mundo. Para a criança, o conhecimento de mundo se inicia através das sensações e, na medida em que o tempo passa, vai se adaptando às condições que o meio lhe oferece para depois acrescentar à sua vida o mundo da linguagem oral e, mais tarde, chegar à palavra lida. A palavra lida por meio lúdico, através de toda estética da literatura infantil contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos das crianças, logo, a linguagem literária é necessária para o desenvolvimento da imaginação da criança.

Diante disso, a literatura serve para transmitir ideias, pensamentos, emoções, afetos etc., e conseqüentemente desperta a imaginação, a expressão corporal, a autonomia, e a criatividade. Na linguagem literária, há uma convergência entre realidade e ficção, oferecendo aos leitores experiências distintas e únicas no âmbito literário. Dessa forma, a literatura tem forma de arte, contrastando-a com outros meios artísticos como a música e a pintura e, como tal, é reconhecida não apenas pelo seu potencial educativo, mas também abraçada como fonte de lazer e diversão. Antônio Cândido, um dos eminentes críticos literário do País, em seu texto *Direitos Humanos e Literatura* (Cândido, 1999), defende que a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção atua no caráter e na formação dos sujeitos. Segundo o crítico brasileiro, a literatura possui a capacidade de proporcionar a humanidade do homem, contribuindo para sua humanização. O autor menciona que o texto literário sintetiza a realidade

dos personagens por meio de uma nova realidade recriada, o que faz com que a abstração de um mundo imaginário compreenda o mundo real (Cândido, 1999, p.81). Ainda afirma que:

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Cândido, 1999, p. 112).

Por meio da citação, podemos compreender que a literatura permite uma construção na personalidade de uma pessoa, seja por meio das histórias, dos contos, das ideias transmitidas pelos livros ou da leitura semiótica; assim a leitura não só é uma forma de entretenimento, mas é um instrumento de enriquecimento pessoal e intelectual instituído em lei. Cândido expressa a ideia de que a ficção e a fantasia são necessidades presentes na vida humana, seja em nível individual ou em grupo e a literatura atua como uma resposta a essa necessidade por meio do mundo fictício, o autor menciona (*Ibid.* p.3):

[...]necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares [...], a literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal [...].

A palavra literatura deriva do latim *litterae* que, segundo o Dicionário Caldas Aulete, significa “arte que usa a linguagem escrita como meio de expressão” (Litterae, 2023). Portanto, na maioria das vezes em que falamos de literatura, estamos fazendo referência a obras de arte escritas. A linguagem literária tem relevância no desenvolvimento infantil, possui aspectos importantes ao crescimento e ao enriquecimento pessoal infantil e ao desenvolvimento integral das crianças: desenvolvimento da imaginação e criatividade; ampliação do vocabulário; aprimoramento da interpretação do mundo; vivência de experiências por meio das histórias; integralização do imaginário com a realidade; contribuição significativa à formação de um leitor crítico. Em suma, a literatura é como uma ferramenta multifacetada, ou seja, possui características variadas e peculiares que vão além do simples entretenimento. Nesse viés, o texto literário tem função estética, é mais artístico, visa o conhecimento, o entretenimento, conduz uma conexão entre a realidade e a fantasia, provocando diferentes emoções no leitor. Para Coelho (2003, p.27):

A literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.

Dessa forma, essa leitura e a sua utilização podem promover condições de aprendizagem e relaxamento, buscando um aprendizado por uma comunicação expansiva, emocionante, imaginária e criativa. Goldenbergue (2000, pg.141) explica que,

[...] a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina [...] e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver.

Vygotsky, em seu livro, *A psicologia da pedagogia*, capítulo XIII, argumenta sobre a Educação estética, mencionando muitos equívocos encontrados em livros de literatura infantil, que tratam a literatura como uma forma de arte objetivada ao impulso moral, em que as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie ao comportamento moral, ou limita-se a futilidades, como se a criança só conseguisse compreender isso. Muitas vezes, julga-se a criança como incapaz de apreciar uma obra de arte em toda sua complexidade. O autor menciona que:

[...] Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil. Imagina-se que a única coisa de séria que a criança pode aurir do convívio com a arte é uma ilustração mais ou menos viva dessa ou daquela regra moral. Tudo o mais é proclamado como inacessível à compreensão da criança, e além dos limites da moral a literatura infantil costuma limitar-se a uma poesia de asneiras e futilidades como se fosse a única acessível à compreensão infantil (Vygotsky, 2010, p. 324).

Dessa forma, não devemos limitar o universo da linguagem literária com uma relação direta à formação da moral, com o propósito de moralizar e disciplinar as crianças, pois nunca podemos estar certos do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer em cada criança. A literatura como arte, especificamente na Educação Infantil, engloba várias modalidades expressivas, como mecanismos de desenvolvimento, apropriação da linguagem e de aprendizagem, sendo uma ação que possibilita várias interações e a formação da subjetividade. Ademais, a literatura infantil é muito mais que um mecanismo de controle, e por ser uma forma de arte muito complexa, é entendida pela teoria vygotskyana como uma ação elaborada histórica e socialmente, a qual visa construção de sentidos pela imaginação e criatividade, oportunizando a criança a agir criticamente.

Nesse sentido, compreendemos que há uma relação essencial entre a linguagem literária, a imaginação e a criatividade. Uma relação inicialmente que a criança precisa de experiências

para imaginar, assim essas vivências com a linguagem literária proporcionam uma ampliação na imaginação da criança, e então, a imaginação a oportuniza a criar e a recriar. Posteriormente, a criança pode, ao recriar uma nova história, voltar à inicial, utilizar novos prazeres imaginários e criar constantemente algo novo, não apenas reproduzir; a cada dia a história recontada pela criança pode ter algo novo. Nessa concepção, a criatividade infantil é estimulada por meio do mundo imaginário, e, ressaltamos que a pedagogia da criatividade é uma possibilidade real para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos. Ninguém cria algo sem ter experimentado anteriormente e imaginado posteriormente. Portanto, a imaginação e a criação - compostas pela combinação e elaboração de algo novo - não surgem do nada, mas são frutos de experiências anteriores do sujeito.

Vygotsky em seu livro *A imaginação e a criatividade na infância* (2014), que toda obra da imaginação é construída a partir de elementos retirados da realidade. Isso implica que, mesmo nas criações mais fantasiosas, a base da imaginação é formada por elementos que a criança vivenciou ou percebeu no mundo ao seu redor. A própria experiência da criança depende da imaginação para interpretar a realidade. Isso significa que a capacidade imaginativa desempenha um papel crucial na forma como a criança percebe, compreende e dá significado ao que a rodeia. Nessa concepção, as criações imaginativas das crianças refletem a realidade e têm o potencial de influenciar e transformar o ambiente ao seu redor. Dessa forma, é a imaginação que fundamenta a atividade criativa. A criatividade e a imaginação fazem parte do desenvolvimento da criança e encontram-se intrinsecamente relacionadas à apropriação da cultura.

Segundo Vygotsky (2014), é por meio da experiência individual que a imaginação e a criatividade se associam, estando ambas na vida dos indivíduos, seja no mundo da cultura, das artes, da técnica e da ciência. O autor destaca que primeiro temos a imaginação, possibilitando ir além do apreendido. Neste sentido, o autor define que: “a plasticidade cerebral e a memória orgânica são fatores decisivos dos nexos entre a capacidade imaginativa da criatividade e a sua “antevisão das coisas” (Vygotsky, 2014, p. 12). Para o autor, a plasticidade é a propriedade substancial que é capaz de modificar e manter os indícios dessa modificação, as quais chegaram ao indivíduo por meio de experiências vividas no decorrer da vida.

O autor concede que a imaginação possua duas direções diferentes: a primeira, denominada de atividade reprodutiva ligada à memória, consiste em reproduzir e repetir aquilo que já foi assimilado. Esse tipo de atividade é intimamente ligado à reprodução ou à repetição de “[...] meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou [de] ressuscitar marcas de

impressões precedentes”, de acordo com Vygotsky (2009, p. 11). Na atividade reprodutiva não se cria nada de novo e se firma na repetição daquilo que existe na vida social.

A segunda, denominada atividade combinatória ou criadora, consiste na atividade em que o ser humano produz algo novo. Para Vygotsky (2009, p. 11), essa criação pode ser uma elaboração do pensamento ou de ações ou correlações distintas daquelas existentes. Em sua essência está a capacidade combinatória do cérebro de imaginar, projetar e estabelecer conexões. A imaginação criativa que ultrapassa a própria memória, refere a criação de novas imagens ou ações, é por meio da atividade criadora que a criança consegue se voltar às experiências anteriores ou se arquitetar às experiências vindouras; dessa forma cria novas realidades e modifica a presente.

Vygotsky destaca a inter-relação entre imaginação, fantasia e emoção, enfatizando o papel central desses elementos na interpretação e no processamento das experiências vivenciadas por crianças e adultos. Segundo o autor, a imaginação está intrinsecamente ligada à fantasia, e esta, por sua vez, mantém uma conexão direta com a emoção. O autor sugere que tanto crianças quanto adultas, ao vivenciarem uma experiência, seja ela agradável ou desagradável, utilizam a imaginação para criar representações mentais relacionadas ao que experimentaram durante esse processo. A fantasia, assim, desempenha um papel fundamental ao conectar a realidade com a imaginação e a capacidade criativa.

A capacidade imaginativa é complexa e dependente da experiência anterior do sujeito e seus interesses, assim como a variedade de estímulos a que esse está submetido. Para Vygotsky (1998a), o lúdico influencia grandemente o desenvolvimento da criança, pois é através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é intensificada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Vygotsky (2014) aborda que o jogo é a primeira atividade em que a imaginação criativa inicialmente é orientada pela percepção, pela memória sensorial e pelo pensamento visual, depois mediada simbolicamente. Posto que, segundo o autor, o jogo é uma reelaboração criativa das experiências vividas, as quais devido ao interesse das crianças, combinam-nas e constroem novas realidades. E assim o autor define que essa capacidade de elaboração e de construção a partir de elementos, de combinar os elementos velhos em novas combinações, constitui o fundamento do processo criativo (Vygotsky, 2018). Nessa direção, a atividade criadora faz do homem um ser que se volta para o futuro, construindo e modificando o presente. O autor destaca, também, que:

[...] a criatividade tem uma origem social, veiculada através da atividade de troca simbólica entre os indivíduos, palavras, ou através do diálogo com uma

«pintura» ou da leitura de um texto literário; é historicamente determinada e faz parte de um sistema de significados mais complexo que se modifica ao longo dos estádios de desenvolvimento humano (Vygotsky, 2014, p. 11).

Diante das ideias apresentadas sobre imaginação e criatividade, deduzimos que quão mais enriquecedoras sejam as atividades com a linguagem literária, contribuiremos para a formação leitora, visto que, são as experiências vividas com nossas crianças de forma lúdica que lhes darão uma base sólida em aprender a gostar de ler. Assim, observa Vygotsky:

Quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, mais sabe e assimila. Quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa (Vygotsky, 2014, p. 12-13).

Verificamos que existe uma relação intrínseca entre a linguagem literária, a imaginação e a criatividade, uma impulsionando a outra. Diante disso, a leitura trabalhada com planejamentos sistematizados que envolvam a emoção da fantasia, levará, cada vez mais, as crianças a sentirem a necessidade de penetrar no contexto e nas entrelinhas do livro, alargando sua capacidade imaginativa, social, cultural e, conseqüentemente, tornar-se-ão apreciadores da leitura, pessoas criativas e futuros leitores críticos. Na concepção histórico-cultural do desenvolvimento, a imaginação é a base de toda atividade criadora.

4.2 As atitudes leitoras como início à formação do pequeno leitor na Educação Infantil

Este período de iniciação escolar mostra-se de fundamental importância para a percepção que a criança irá ter pelos livros ao longo de sua trajetória escolar. Formar leitores na Educação Infantil não nos parece uma tarefa fácil de conceber, apesar das crianças já leem o mundo a sua volta, nas suas particularidades, desde o nascimento. Existe pouco incentivo e interesse público em ambientes que favoreçam o gosto pela leitura, grande parte dos Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs não há bibliotecas e pouco material didático de qualidade disponível. Também não existe a construção de um percurso de leitura que venha desde a família, haja visto que muitas famílias não têm condições de iniciar este processo, seja por falta de não ter o hábito de ler, falta de incentivo ou tempo. Por volta disso, muitas crianças chegam à Educação Infantil sem ter tido qualquer relação com os livros, então surge a necessidade de inserção da literatura, desde cedo, na escola.

As narrativas históricas contadas pelos professores capacitam as crianças a compreenderem seu mundo e fazerem essa comparação entre o real e a fantasia, conseqüentemente as levando a construir suas identidades.

Diante disso, reconhece-se a necessidade da presença constante da literatura infantil na escola, cabendo aos professores estabelecerem uma relação de prazer entre a criança e o livro, levando em conta o desenvolvimento da criança. Para isso, deve-se abrir um espaço para a expressão livre, apresentando a leitura de uma forma estimulante, despertando o interesse das crianças e tornando os livros tão acessíveis e prazerosos quanto os brinquedos (Brandão, 2009, p. 120).

Vemos na escola as inúmeras oportunidades de aproximar os pequenos leitores dos textos, para tal o professor deve selecionar boas atividades nas quais os textos literários produzam sentido, estimulem a curiosidade e a imaginação das crianças. Nesse sentido, nossa pesquisa traz o texto literário como importante e imprescindível, nesses primeiros contatos da criança com a literatura. A importância da leitura na Educação Infantil, conforme orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vai além da simples aquisição de habilidades linguísticas.

O ato de desenvolver habilidades leitoras, de ler para uma criança ou com uma criança não é apenas uma prática voltada para o desenvolvimento individual do vocabulário e da capacidade de leitura, mas é uma prática mais abrangente que fortalece a interação entre a escola e as crianças, estimula a imaginação, favorece a criatividade e a visualização mental de mundo, promove a diversidade cultural por meio de narrativas que abordam diferentes contextos, tradições e perspectivas, e acima de tudo, é o início de um processo para educar a criança a gostar de ler, é uma mudança na forma de ensinar, é a formação de um comportamento leitor, construção no qual, se bem feito, construirá caminhos que perdurarão ao longo da sua trajetória escolar e de toda sua vida como um cidadão letrado.

Ao desenvolvermos atitudes de leituras estrategicamente por meio do lúdico, por etapas, conforme o desenvolvimento da criança, a literatura infantil pode ser vista como uma porta para o universo maravilhoso da leitura. A variedade de textos que compõem a linguagem literária no universo infantil, repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos, tais quais: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, textos autorais narrativos e poéticos etc., nos faz entender a riqueza dessa linguagem literária na formação do ser humano.

É fundamental que as atividades realizadas não percam o lado estético da literatura. Deve-se respeitar a criança, que pode ser autora ou leitora, seu tempo, seus gostos e desejos, contextualizando as histórias literárias com a história de vida das crianças. O professor não deve se apossar desta linguagem com o pretexto de passar conteúdos, de ensinar valores éticos e

morais. Por ser a literatura um produto social, devemos incitar as crianças a encontrarem no texto, nos seus pensamentos e silêncios, as possibilidades de vivenciar os papéis sociais que lhes passam informações e humaniza. A escola deve preocupar-se em construir laços emocionais por meio da linguagem literária para que a criança, por meio da brincadeira de papéis, perceba a fantasia como parte da sua realidade.

Dessa forma, segundo a THC, é possível afirmarmos que o brincar oportuniza à criança possibilidades de interpretar os papéis sociais que evidenciam, e, assim, a criança compreende melhor o mundo físico, organizando e reorganizando seus processos psíquicos. Para isso, o professor necessita dar utilização social aos objetos para que se desenvolva a função simbólica essencial à aquisição da leitura e da escrita. Em outras palavras, enquanto brinca, a criança desenvolve atitudes e funções psíquicas que servem de camadas para seu desenvolvimento na vida e na escola:

[...] tudo aparece no brinquedo que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1984, p. 135).

De acordo a citação do autor, podemos perceber que a criança pode utilizar todo o contexto do livro e da leitura literária para jogar com as personagens, reproduzir as relações e as atividades de trabalho dos personagens de forma lúdica, por sua vez, o jogo de papéis torna-se a atividade principal das crianças, pois dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil:

[...] a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil (Mukhina, 1996, p. 155).

Vivemos em um ambiente letrado, no qual a escola é ambiente desafiador na formação de leitores e na aquisição da escrita e leitura. Nesse contexto, a leitura é um processo de construção de sentidos que se constitui na interação homem/mundo, criança/família, professor/aluno, escola/família, criança/colegas etc. Logo, o ato de ler não é isolado, se constitui em conjunto, e para tal devem ser desenvolvidas atitudes que proporcionem a formação do pequeno leitor de forma lúdica e contínua.

Ao concebermos a formação de um comportamento leitor em uma criança, é necessário estabelecer etapas graduais na leitura, visto que, a sequência em formar o conhecimento, em construir uma leitura na mente da criança passa-se por um processo planejado e contínuo. Apresentamos algumas práticas de leituras e contação de histórias desenvolvidas em salas de

aulas da Educação Infantil. Aqui chamaremos técnica, mas se referem a atitudes leitoras para o desenvolvimento da leitura. Sabemos que, em cada momento da vida da criança, devemos utilizar maneiras diferentes de apresentar uma história: uma história contada à uma criança de 02 anos deve ter uma forma diferente do que se contada para uma criança de 5 anos.

Inicialmente, para expandirmos o trabalho com a leitura na Educação Infantil, é preciso criar estratégias para desenvolver o raciocínio das crianças e educá-las a gostarem de ler, sendo assim a formação de um comportamento leitor este ato de educar. Os primeiros contatos das crianças com a literatura se dão, em geral, intermediados pela narração de um adulto; nesse início é fundamental envolver a criança na história. São as práticas de leitura compartilhada, com ênfase em ampliar o contato com o livro e a compreensão leitora.

Rildo Cosson (2021) propõe a Sequência Básica e nos dedicaremos a apresentar e exemplificar de maneira bem sucinta o método que é “constituído por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON 2021, p. 51). O método apresentado não é único, mas se demonstra eficaz através dos exemplos apresentados pelo autor no decorrer da sua pesquisa. E para formação de um comportamento leitor, inicialmente na educação infantil, é possível de realizá-lo em qualquer linguagem literária.

É fundamental que o professor como mediador, nesse primeiro momento, antes de iniciar a leitura motive as crianças e proponha atividades ligadas ao texto/história que será lido. Nesse primeiro momento o objetivo é construir uma relação entre a leitura que será feita, é criar expectativas para o que virá. A motivação como primeiro passo para formação de um comportamento leitor na educação infantil tem a função de despertar na criança-leitora a vontade de iniciar o percurso da leitura. Retratar um clássico sempre trabalhado nas salas da infância - Chapeuzinho Vermelho - porém pode ser qualquer outra literatura infantil, em que podemos abordar o tema: a família, a formação desta família: vovó, mãe e a filha, os laços de cuidados com nossos entes queridos; alimentação saudável que devemos ter, principalmente quando estamos doentes. Podemos iniciar com músicas que evidenciem caminhos longe e perto, sempre devemos recorrer ao lúdico para emergir o interesse das crianças. Ressaltamos que essa motivação não tem poder de determinar a leitura, nem de interpretar a história, ela pode ser começada com uma pergunta que desperte na criança o desejo de descobrirem a resposta, tipo: será que Chapeuzinho irá visitar a vovó?

O segundo passo do método de Cosson (2021) é a introdução, é necessário a apresentação do autor e da obra, de forma rápida, para que desde cedo a criança saiba que alguém escreveu aquela história, que ela veio de um livro. A história é contada oralmente pelo professor, mas a criança precisa saber que não foi o professor que a criou. Assim, devemos

mostrar a obra física, o livro de literatura infantil, a capa, contracapa etc. O objetivo dessa etapa é permitir que a criança receba positivamente a obra que lhe está sendo apresentada e tenha interesse em folhear outros livros. Na introdução, o educador deve ativar o conhecimento prévio partindo da capa do livro. Antes de iniciar a história, é pertinente fazer perguntas soltas direcionadas ao tema da história, como por exemplo, ao trabalhar com a história de Cachinhos Dourados, pode-se perguntar: Quantas pessoas têm na sua família? Vocês gostam de tomar sopa? E na hora de dormir, cada um tem seu lugar? É aconselhável situar a criança no mundo que lhe será apresentado, fazendo com que relatem histórias delas, contextualizando a fantasia com a realidade. Ao realizar a leitura compartilhada às crianças, o professor deve abordar os mecanismos de leitura e interpretação. Segundo Batista *et al.* (2005, p.69):

[...] quando o professor lê em voz alta e comenta ou discute com seus alunos os conteúdos e usos dos textos lidos, está contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Este é um procedimento que pode ocorrer desde a educação infantil, tomando como objeto contos infantis, poemas, notícias cujo tema interesse às crianças, artigos publicados nos suplementos infantis de vários jornais etc.

Na primeira narração oral da história, a presença do livro físico de literatura infantil é fundamental; a criança em idade pré-escolar deve saber que a história vem do livro, e a professora apenas está a narrando. Ouvir e contar histórias, nos primeiros momentos, com o suporte do livro é de uma riqueza infinita, devemos permitir que a criança folheie as páginas e olhe cada ilustração. Isso permitirá que faça sua leitura de mundo, mas posteriormente, em um outro momento, também, irá perceber espontaneamente que as letrinhas das páginas estão conversando e formando as palavras da história. É essencial que os livros e/ou textos literários do livro didático tenham uma relação significativa para as crianças, atenda aos interesses e curiosidades almejados por elas, tenham uma boa qualidade estética e literária, que sejam:

[...] livros que alimentam a imaginação e a sensibilidade das crianças e permitem estimular o gosto pela leitura (ou pela audição da leitura em contexto pré-escolar); livros que emocionam e deslumbram pelo poder encantatório das palavras e das ilustrações; livros que desafiam a ver o mundo com os olhos da fantasia e a aventurar-se pelos caminhos da ficção; livros que potenciam simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e emocional das crianças, se devidamente abordados em contexto educativo pelo educador de infância (Mendes; Velosa, 2016, p. 118).

Nessa etapa da introdução da história, inicialmente o professor almeja despertar a curiosidade em manusear o livro e criar as histórias das ideias pelas imagens. As imagens articuladas em uma narrativa são capazes de transportar a imaginação.

Segundo Cosson (2021), o terceiro passo no método da Sequência Básica é a leitura propriamente dita. Aparece a leitura oralizada pelo professor em grupo. Há partes na história que pedem para ser oralizadas com alegria e vivacidade; outras, com comedimento ou um tom mais triste, toda essa entonação e articulação em gestos são preciosas. Estamos trabalhando com arte, onde a emoção perdura ao encontro da fantasia. O professor deve ter cuidados com algumas atitudes: a maneira de segurar o livro, como manuseá-los, como posicionar-se diante das crianças, para que todos possam ouvi-lo e como preparar a voz para a realização da história.

Como expõe Bomtempo (2003, p.33), “[...] quando a leitura é feita pelo professor em voz alta, e se tem a atenção e a escuta das crianças, acaba que criar um repertório repleto de expressões e vocabulários onde facilidade a interação com a criança em relação a linguagem escrita”. Dessa forma, o professor como mediador necessita produzir um clima de envolvimento, preparar esses momentos, promovendo diálogos e comunicação entre as crianças. Dar pausas a cada página do livro, permitindo que a criança fique curiosa, imagine a próxima cena, pergunte antes de o professor ler. O local, também, deve estar preparado, ou uma roda de conversas, ou em um lugar confortável na escola.

Na sequência, a quarta etapa deste método constitui na interpretação e compreensão. Após a leitura oral feita pelo professor, o primeiro momento desta última etapa é a interpretação interior, é quando a criança-leitora cria consciência durante a leitura dos personagens, do ambiente, do espaço da história, e imagina a história no seu mundo internamente. No segundo momento, quando a criança, exterioriza sua interpretação, elas compartilham suas experiências e contribuem para que os demais ampliem seu ponto de vista. Enfatizamos que é após essa compreensão coletiva que a criança se envolve com as brincadeiras de papéis, trazendo os personagens da fantasia para sua realidade. Começam a dramatizar com os colegas, a vivenciar a história como se fossem personagens. É oportuno instigar as crianças a recontarem ao seu modo a história. Esse momento oportuniza as crianças ouvirem seus colegas e entenderem as diversas interpretações do grupo, visto que o texto não existe uma única interpretação. o professor deve provocar o compartilhamento das ideias, evitando impor limites.

Ainda na quarta etapa do método da Sequência Básica (Cosson 2021), após a interpretação interior e exterior é hora de registrar o que foi desenvolvido. Podemos provocar uma ação concreta, uma atividade de teatro e dramatização, propor que desenhem a história, que narrem a parte que mais gostou por meio de desenhos. Também, é viável a criação de uma história coletiva, em que uma criança inicia e as demais vão completando o enredo, até que todas participem e criem um final para história deles. Cosson (2021) aborda a importância de provocar as habilidades que registrem as impressões sobre a leitura. Terminada a Sequência

Básica é “importante que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON 2021, p.68).

Essa sequência básica apresentada por Cosson (2021) pode ser trabalhado com qualquer linguagem literária na educação infantil, e após esse longo trabalho proposto em uma Sequência Básica que consiste em motivar, introduzir, ler e interpretar, o professor deve introduzir novos métodos com a mesma história para que se tenha uma ampliação da ressignificação da história na realidade da criança.

A imagem é um outro instrumento importante na Educação Infantil para o desenvolvimento de atitudes leitoras e o estímulo da leitura. A imagem não é neutra, todas têm seu fim específico, e ela tem a capacidade de representar, narrar, influenciar, comunicar, demonstrar, emocionar etc. Nesse sentido, a leitura em livro por imagens contribui para o desenvolvimento de um trabalho ativo, principalmente na educação infantil quando as crianças ainda não identificam os grafemas e fonemas e, por meio do estímulo imagético podem criar narrativas orais, ler, interpretar e compreender seu conteúdo visual. Sob o ponto de vista da teórica Lucia Santaella (1983), a semiótica é o estudo de signos presentes em todas as linguagens existentes, extrapolando o modo verbal linguístico, considerando as artes, as propagandas, entre outros. a de ler, interpretar e compreender seu conteúdo visual.

Inicialmente o professor pode, antes de contar a história, mostrar as imagens e pedir que as crianças as observem bem; em seguida solicitar que verbalizem sobre as figuras e cenas, falando sobre as características que elas têm em comum, exemplo: nesta imagem tem muitas árvores, nesta também tem árvores, mas também tem animais e um lobo mau etc. Nesta técnica, as crianças têm a oportunidade não só de criar seus significados de mundo por meio da exploração prévia, mas também ir construindo o sentido simbólico da história. Posteriormente, a professora vai incentivando-os a colocarem a história na sequência dos acontecimentos, conforme o entendimento delas. Os professores devem incitar a leitura das imagens, fazer perguntas às crianças individualmente, estimular a troca de ideias e sentidos nas conversações; fazer questões abertas sobre os tópicos trazidos pelas crianças; retomar a conversa sobre as imagens da história em outros momentos.

Santaella (2015) especifica as imagens em dois domínios: os visuais e os mentais. No primeiro caso, são as representações visuais materiais e perceptíveis – quando mostramos uma história só com imagens para que as crianças contem e imaginem; no segundo, as imagens mentais são as representações imateriais produzidas pela mente humana, ao ouvir a história a criança imagina uma floresta, embora nunca tenha ido em uma, mas já ouviu outras vezes falar,

sua experiência lhe permite. Esses dois domínios estão unificados nos conceitos de “signo e de representação” (Santaella, 2015, p. 15) e relacionados à constituição da própria imagem. Ainda em relação a imagem, o professor pode pedir que a criança desenhe cenas da história, por meio do simbolismo que a criança utiliza no desenho, Vygotsky (1991, p. 127) ressalta o fato de que elas não desenham baseadas no que veem, mas sim, pelo que conhecem. O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal, isso permitiu a Vygotsky a interpretação dos desenhos das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

A interpretação oral coletiva das crianças precisa acontecer continuamente, visto que, uma criança de 4 ou 5 anos de idade pode folhear um livro de literatura infantil ou o texto no livro didático, ler imagens e não entender o encadeamento dos fatos narrados naquele dia, mas, com a troca de ideias entre os colegas, vão abstraindo melhor os conceitos e a sequência dos fatos, alterando-os e criando novas histórias. É importante incentivar a criança a se expressar espontaneamente, permitindo que todos participem da narração. Podemos pedir que algumas crianças relatem as ideias das imagens da história, permitindo que elas observem a sequência da história e narrem as imagens, identificando o início, meio e final. Só em um segundo momento, o educador conta a história na sua sequência correta.

Uma outra forma de desenvolvermos atitudes leitoras que contribuam para formação de um comportamento leitor na educação infantil é o trabalho com a produção textual coletiva oral, mesmo ainda não estando alfabetizados. Lembramos que produção textual não é sinônimo de treino motor. Esta técnica, tem como objetivo estimular a criatividade, além de unir o grupo através de uma produção em conjunto. Podemos nos dispor do recurso de uma caixa-surpresa com várias imagens ou até mesmo alguns brinquedos colocados dentro. Fazemos uma rodinha com as crianças sentadas e a caixa-surpresa irá rodar de mão em mão por meio de uma música cantada. Quando a professora bater palmas, deve-se parar a caixa-surpresa nesta criança. A criança pegará um personagem/brinquedo/imagem na caixa e a partir daí iniciar uma história com o objeto/imagem que tem em mãos.

Vamos imaginar que a criança pegue de dentro da caixa surpresa uma boneca e mostre ao grupo, tentando formar frases completas, exemplo: essa boneca chama-se Paula, ela gosta de passear no “*shopping*”. Outra criança pega uma vaca, e dá continuidade... no caminho ao “*shopping*” tinha uma vaca. O professor deve fazer perguntas desafiando a criança a construir suas narrativas de forma que relacione com a construção anterior do colega. E vamos colocando todos os personagens no chão da sala formando um cenário ou colando as imagens em um papel pardo, formando um livro de histórias. Essa técnica é bastante prazerosa, pois exige uma criação

imediate da criança e ninguém sabe ao certo o fim da história, somente quando termina. Ao terminar o professor deverá pedir aos alunos que olhem a história construída e recontem. É desejável que o professor ao final de cada história trabalhada, deixe-a pendurada em um varal na sala de aula toda a narração e as deixe em acesso fácil, para que a criança possa olhar diariamente qual a cena que mais gostaram e emitam opiniões. Passem a recontar a história naturalmente entre si.

Um método criativo para as crianças é a “Salada de Contos” em que ocorre intertextualidade entre histórias, nesse sentido criança terá a oportunidade de fazer um diálogo entre as histórias e criar uma outra história. Isso permite uma elaboração na memória da criança. A técnica propõe que o professor pedirá para que as crianças selecionem elementos pertencente às duas histórias (a de Chapeuzinho Vermelho e a dos Três Porquinhos), colocar novos objetos e imagens (carros, bolas etc.) para que as crianças encaixem nas novas histórias e relacionem uns personagens aos outros. Nessa junção, aparecem oportunidades infinitas, de acordo a imaginação e criatividade das crianças: porquinhos misturados, casinhas diferentes, novas amigadas, os porquinhos podem morar com a vovó, o lobo pode passar a ser bom, Chapeuzinho passeando de carro; assim se abre um leque de espaço para tantas narrativas engraçadas e gostosas, do ponto de vista da intertextualidade. Ou seja, as crianças se sentirão motivadas a imaginar e criar um novo texto – a partir dos dois lidos e trabalhados pelo professor. Retrato novamente, que toda esta nova história deve ser registrada como um pequeno livro, e feita a leitura pelas crianças, isso traz um novo comportamento às crianças, sentir-se-ão autoras e leitoras.

Outra forma de desenvolver o gosto pela leitura é, após todas essas atividades realizadas, finalmente, fazer a dramatização da história com as crianças, aqui entra a brincadeira de jogo de papéis. Embora a dramatização seja uma imaginação de atividade de reprodução, mas no jogo de papéis a criança, ao transformar os objetos da história em sua função social, nos remete ao trabalhar o lúdico. Toda leitura tem que construir significados, tem que ser capaz de conectar a fantasia com o mundo da criança. A brincadeira de jogo de papéis sociais gera grande desenvolvimento cognitivo às crianças, pois essa brincadeira aguça a imaginação à realidade, envolve a função social do brincar, elas reproduzem, imitam, criam e recriam. Fazem objetos serem panelas, cabo de vassouras em cavalos, tampas em volantes de carros, a criança faz dos objetos verdadeiros na função social delas. E este é o passo essencial para aquisição da leitura, o pensamento da criança já é generalizante, ela já conseguiu absorver conceitos e formar outros conceitos.

A técnica *Meu primeiro Livro*, também, pode ser desenvolvida para a formação leitora. Seria a confecção do livro elaborado pela criança. É um registro das suas histórias, fazendo a intertextualidade com todas as histórias e relacionando-as com sua vida. Esse livro, pode ter recortes de revistas, desenhos da criança etc. Após a confecção do livro individual, fazer uma exposição para os pais das crianças.

A técnica - *Meus pais, leiam para mim!* - é muito gratificante. Pedimos aos pais, um a cada semana, que comparecessem à escola, geralmente na quinta-feira, para contar uma história para todos os coleguinhas da sala. Essa história fora escolhida pelo próprio filho, que levava o livro para casa em uma quinta-feira passada para ler com os pais ou responsáveis. E após uma semana, esses leem a história com o filho para os demais coleguinhas, na sala de aula. As crianças ficam muito felizes com a presença dos pais na sala de aula, e sentem-se importantes por terem pais que contam histórias para seus colegas.

Percebemos que o desenvolvimento de atitudes leitores por meio da linguagem literária constitui-se na formação de um comportamento, uma mudança para se educar a criança a ter mais interesse e prazer pela leitura. Por meio da linguagem literária e do papel da mediação pedagógica na Educação Infantil, é possível uma contribuição à formação integral das crianças. Nota-se, que a prática pedagógica do professor é fundamental para garantir aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. E temos por meio da linguagem literária, uma forma de expressão da sociedade, posto que, as palavras ouvidas, lidas, imaginadas conduzem às reflexões, a percorrer mundos desconhecidos ou pouco explorados e a desenvolver a capacidade de analisar o mundo criticamente.

Dessa forma, é necessário despertar na criança a curiosidade em saber o que o livro ou o texto literário está dizendo, a se permitirem ampliar seus horizontes com possibilidades de ideias e interpretação do mundo real e do mundo imaginário. E com pensamentos diversos, com base na observação de uma realidade, essa criança leitora consegue absorver conhecimentos e formular, sob a sua percepção e por meio das consequências existentes na obra, o seu conceito de “certo e errado”. Dessa forma, ela passa a discernir quais atitudes recrimina e quais exalta, entre outros aspectos que estão diretamente relacionados à formação da personalidade.

Nessa concepção, não é necessário formar valores morais para os pequenos leitores, apesar de não serem conhecimentos espontâneos, à medida que a criança vai se aculturando, ela vai amadurecendo e sentindo suas emoções de acordo com sua idade, e internalizando esses conhecimentos. Não é preciso antecipar etapas. Ao nascer, a criança possui funções psicológicas elementares (como a memória orgânica e imediata, que é uma função não intencional) que, na interação com seu meio sociocultural, vão se tornando cada vez mais

elaboradas até chegarem a funções psíquicas superiores (como o raciocínio e a atenção, que são funções conscientes e intencionais), dependentes da vontade do indivíduo.

Assim, não é preciso quebrar o encanto da literatura com ensinamentos morais e conteudistas, porque, em um segundo momento, a criança irá entender e falar sobre o que aprendeu por vontade própria. E devemos permitir que a criança desenvolva seus conceitos por meio de suas leituras e experiências vividas. Nesse sentido, não será preciso dizer que não devemos falar com estranhos, pois em segundo momento da história, ela dirá que Chapeuzinho foi desobediente, foi por um caminho desconhecido e ainda conversou com o lobo sem o conhecer. Mesmo não sendo este o objetivo da literatura, de formar valores morais, é possível que o pequeno leitor, vá aos poucos desenvolvendo sua capacidade autocrítica, distinguindo, conforme sua visão de mundo, o belo do feio, o certo do errado etc., visto que são as interações sociais que contribuirão com sua formação.

A identificação de sentimentos e realidades da criança através das histórias, textos e contos é o objetivo principal da literatura infantil. Logo, ela também tem a função de estimular a imaginação e trazer desta forma, maturação de pensamento, trazendo mais conhecimentos e racionalidade. Isso nos remete a como o aprendizado escolar influencia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na fase em que estão amadurecendo, por isso a relevância em trabalhar com a linguagem literária desde a infância. A autora Abramovich (2004, p. 17) traz a importância de a criança ouvir histórias:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

A referida autora destaca a importância de a criança ouvir histórias como uma experiência essencial para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo, posto que, ao ouvir histórias, elas têm a oportunidade de vivenciar e compreender muitas emoções proporcionadas pelas narrativas. A autora menciona que o poder do imaginário estimula a capacidade de criar e visualizar mentalmente as situações, sendo uma experiência única e fundamental para o desenvolvimento da criatividade, da empatia e da compreensão do mundo ao seu redor. E a empatia com a leitura dependerá muito da mediação inicial feita, nos seus primeiros contatos com o livro, a importância que foi dada à leitura é o que a criança, em princípio, aprende. Se uma criança considera um livro de literatura algo "chato", isso pode ter suas raízes em como a

forma com que as pessoas do entorno consideraram a leitura durante a infância dessa criança. Portanto, o sentido que a criança atribui ao livro não se ensina, educa-se (Leontiev, 1978b).

Ainda que as crianças não saibam ler, à medida que o educador desenvolve uma rotina de atitudes leitoras, o contato com os livros de literatura infantil, a leitura de pequenos textos literários explorados no livro didático, tudo isso faz com que elas se interessem em manusear os textos, em criar novas histórias e cenários, em descobrir as curiosidades, porque essas atitudes tornam-se hábitos na sua rotina e causam emoções e fantasias. Surge, então, a importância da literatura infantil nesse processo e o direito à fantasia. Segundo Frei Betto¹¹, em seu artigo O direito à fantasia, (Frei Beto, 2017) ele argumenta que os sonhos e as brincadeiras são necessários à saúde psíquica da criança, pois é por meio da fantasia que ela consegue transportar o mundo adulto ao seu mundo infantil, de forma criativa. Assim, o filósofo esclarece:

[...] Embora bonecas não bebam suco, nem cachorros possam estabelecer diálogo com uma criança, a criança atribui à boneca ou ao animal estados que são próprios de seres humanos, esclarece. [...] A diferença em relação às gerações passadas é que agora o protagonista da fantasia não é a criança, é a animação daquilo que aparece na telinha, seja do computador, seja da TV. A criança é relegada à condição de mera espectadora (Frei Beto, 2013).

Por meio da citação, podemos compreender que a infância é, por excelência, a idade da fantasia, e privar uma criança de aprender por meio de sonhos é forçá-la a antecipar seu ingresso na idade adulta. O autor enfatiza a importância da imaginação e da fantasia na formação humana da criança, pois por meio dessas, a criança a constrói sentidos nas suas aprendizagens. Com a fantasia, a criança é um ser ativo, protagonista do seu conhecimento. Há que se alertar aqui, *en passant*, que com as novas tecnologias, há o risco de a fantasia não ter espaço para ser construída; apenas se reproduz e a criança será apenas uma pessoa passiva que assiste algo.

Sabemos que a literatura é direito da infância, mas formar leitores não tem sido uma tarefa fácil, visto que as crianças, atualmente, são demasiadamente influenciadas pelas mídias digitais, envolvidas com jogos, vídeos e outras informações; também há aquelas crianças que têm suas rotinas repletas de atividades: estudo de línguas, danças, músicas e esporte; e há uma grande maioria, em que o livro de literatura é um sonho encontrado apenas nas escolas. Diante disso, deduz-se que a literatura infantil deixa de ser um instrumento de prazer, falta-lhe espaço na infância um tanto cheia e ao mesmo tempo vazia, há um descaso ao acesso a esta cultura de

¹¹ FREI BETTO nasceu em Belo Horizonte (MG). Estudou jornalismo, antropologia, filosofia e teologia. Frade dominicano e escritor, tem sessenta livros publicados, entre contos, ensaios, romances e obras infanto-juvenis. Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/colaborador/02847/frei-betto>

ler para uma criança ou de ler com uma criança, desde sua casa. É negado, talvez inconscientemente, a literatura à infância e essa, por ter um espaço reduzido, espera da escola como instituição o dever de lhe proporcionar um ambiente leitor que lhe permita a expansão do seu desenvolvimento. Faz-se imprescindível oferecer a essa criança o contato com a leitura e educá-la a gostar de ler, contextualizando essas leituras às histórias que já trazem com elas.

Porém, não basta deixar livros ao alcance da criança, não basta apenas que os textos literários sejam bons, é necessário considerá-la na formação da história, uma vez que, ao mostrar as imagens de uma história à criança, ela já formou, em seu pensamento, uma história antes de ouvi-la, formando um retrato imaginário por meio da literatura. Por isso, o tema de desenvolver atitudes leitoras por meio da literatura infantil é bastante discutido, porque literatura é arte, e é por meio da arte que se constrói o caminho para formar leitores.

No cenário da Educação Infantil, em que as crianças ainda não sabem ler, a literatura entra como um recurso essencial na formação do leitor, sendo uma ferramenta poderosa para o domínio da linguagem. A leitura realizada pelos adultos, entretanto, é a única possibilidade que a criança ainda não leitora tem para conhecer o mundo da escrita e dos livros, por isso retratamos a importância de a criança identificar a função social da leitura, e ler é ler escritos reais, que vão desde uma receita de bolo, a placa do ônibus, um cartaz no posto de saúde, um jornal, uma parlenda, uma música, um poema etc.

A leitura não se resume somente em histórias e o professor deve alternar os diversos gêneros textuais dentro da própria literatura, como por exemplo: vamos ler a receita do bolo que “Chapeuzinho levou à vovó?”, “Quem sabe o nome da rua em que o caçador morava?”. É oportuno que ao falarmos em formação de um comportamento leitor, as atitudes leitoras sejam ricas e diversificadas. O professor será um verdadeiro artista, explorando outros métodos sugeridos pela própria criança. Podem folhear os livros, podem cortar imagens de revistas velhas para constituir uma história coletiva, brincar de ler - a criança sendo o professor, fazer teatro com as histórias e textos.

Como dizem as crianças, “de verdade”. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler (Jolibert, 1994, p. 15). A autora destaca a importância de uma abordagem mais participativa no ensino da leitura, em oposição a uma visão tradicional em que o professor “ensina” a criança a ler passivamente. Vejamos a citação da autora quanto ao aspecto de construir uma formação leitora nas crianças:

Não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados). Cada criança possui seus próprios

processos, suas etapas, seus obstáculos a vencer, seus “pulos qualitativos”, seus “Pois é”. A ajuda lhe vem do confronto com as proposições dos colegas com quem está trabalhando, porém é ela quem desempenha a parte essencial da atividade de seu aprendiz. Nessa perspectiva, ensinar não é mais inculcar ou pré-digerir, mas, sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado. A “parte ajudante do professor” não desaparece, longe disso, mas sua natureza é outra: — fazer com que a vida da aula proporcione às crianças situações de leitura simultaneamente efetivas e muito diversificadas; — ajudar as crianças a “interrogarem o escrito”: procura de sentido, hipóteses a partir de indícios e verificação (ver capítulo 6); — ajudá-las a utilizar os instrumentos (os fichários, entre outros) progressivamente elaborados pela turma; — ajudá-las a elucidar suas próprias estratégias de leitura (como fazem) (Jolibert, 1994, p. 26).

Neste trecho, a autora argumenta que a criança, na verdade, se autoensina a ler, e o papel do professor na mediação é ser um colaborador, um desafiador, um organizador de atividades que desestabilizem as respostas pré-concebidas e instigue a criança a buscar, pesquisar, descobrir, conhecer. Para a autora, cada criança é única, possui seus próprios meios de aprendizado. Podemos conceber que a leitura se torne uma atividade pessoal e o ritmo individual de cada aluno deve ser respeitado. Jolibert (1994) aborda que ensinar a ler não é apenas transmitir conhecimentos, mas sim, criar um ambiente de aprendizagem que proporcione situações de leitura efetivas e variadas, permitindo que elas explorem e descubram o sentido dos textos. O papel do professor permanece relevante, sendo mais colaborativo e desafiador, como de suporte e orientação às crianças na aprendizagem da leitura, mas o foco passa a ser o de “apoio”; a criança é protagonista de seu próprio aprendizado, o que lhe traz autonomia, curiosidade e reflexão em relação à leitura, e como tal, ela tem seu tempo e espaço.

A leitura em si assegura produção de sentidos da própria leitura. Há muitas formas de, a partir da leitura, transformar a leitura, um personagem que é mau para uma criança, para outra pode ser bom. Na história de Chapeuzinho Vermelho, o caçador pode ser o herói que salvou Chapeuzinho, ou pode ser mau, por ter reagido em defesa da menina e matado o lobo, isso vai depender do juízo de valores de cada criança. E para formar na criança o gosto pela leitura, é necessário educá-la a gostar de ler, isso exige planejamento, pois a criança estabelece sentidos para tudo que experimenta: o que vê, o que ouve, com os objetos que interage e com as pessoas com as quais se relaciona. O pensamento não se desenvolve em linearidade, ou seja, o pensamento da criança, inicialmente, é por complexo ou cadeias de elementos, mas ela estabelece relações de sentidos, indo das partes para o todo. Quando ela vê uma palavra escrita ela enxerga o todo, a palavra inteira, quando ela vai escrever, o processo é diferente, uma letra significa o todo para ela. Por isso, Vygotsky afirma que a complexidade da escrita é por ela ser uma representação de segunda ordem, ou seja, representa o objeto e a ideia desse objeto.

Leitura e escrita são processos diferentes em sua dinâmica de desenvolvimento: ler é construir sentidos; escrever é dar forma aos sentidos criados no pensamento. A leitura é um processo complexo e a linguagem, a inferência e os pensamentos são os responsáveis pela construção do sentido do texto. Na Educação Infantil a criança inicia sua leitura pela audição e visão, ela escuta o professor, lê as imagens e começa a construir significados ao texto. Para que a criança aprenda a ler o mundo, e aqui me refiro a ler sentidos, emoções, imagens, “ler espontaneamente sem saber ler”, apenas por prazer, é necessário atribuir a função social da linguagem às crianças, e não especificamente ensinar a decodificação. A interação entre crianças e livros auxilia a construção de significado e esse envolvimento precoce com os livros, também, desempenha um papel fundamental na formação do leitor.

A partir da apresentação dos pressupostos que dão corpo à denominada Teoria Histórico-Cultural, é possível afirmarmos que o brincar proporciona maiores possibilidades de a criança compreender o mundo físico, organizar e reorganizar seus processos psíquicos e interpretar os papéis sociais que testemunha em seu meio; envolve objetos, num processo que vai do tateio puro e simples à utilização social dos objetos é quando desenvolve – entre tantas outras funções psicofisiológicas – a função simbólica essencial à aquisição da leitura e da escrita (Vygotsky, 1984). Ou seja, enquanto brinca, a criança vai desenvolvendo funções psíquicas e atitudes que são condição para seu desenvolvimento futuro na escola e na vida:

[...] tudo aparece no brinquedo que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1984, p. 135).

Dessa forma, a base da leitura é compreender a intenção de comunicação do autor, assim como o processo de ensinar a ler é orientado a saber o porquê do ato de ler; a criar o desejo de ler o mundo ao seu redor e não apenas treinar palavras, pronúncias ou ritmo da leitura, pois, se pretende preparar o aluno para ser um bom leitor. E por meio da formação do leitor, busca-se conduzir a criança a entender a leitura do mundo para ler o seu mundo, uma vez que gostar de ler não é um hábito que nasce com cada ser humano, mas sim que se aprende na prática. Nesse aspecto, o professor deve tornar a leitura significativa com o planejamento e práticas que favoreçam a construção do leitor, pois tornar-se um leitor é uma construção cultural.

Por via desse pensamento, a leitura não deve se configurar como ato mecânico, a criança necessita saber a função social desta, logo, é necessário que a Educação Infantil inicie esse

processo de formar nas crianças uma atitude leitora e autora - que a constitua como um ser protagonista, que entenda a atividade de ler, construa novas leituras, saiba que é importante aprender a ler, antes mesmo de saber escrever, sendo essa uma leitura figurada do seu mundo, que ampliará seus horizontes para uma leitura de vida. Segundo Vygotsky, a criança deve sentir a necessidade de ler e escrever.

[...] Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível. Unicamente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (Vygotsky, 1995, p. 201, tradução nossa).

Por meio da citação, inferimos que o autor destaca a importância de a criança sentir a necessidade de ler e escrever, para que o processo de aprendizagem seja significativo, que seja uma necessidade natural da criança, a qual ela considera relevante para sua vida, como uma ferramenta essencial para se comunicar, compreender o mundo e expressar suas ideias. Dessa forma, essas habilidades não devem ser um hábito motor de manipulação de lápis e papel; esse processo de aprendizado deixa de ser significativo à criança, tornando a aprendizagem cansativa e mais demorada.

Leontiev (1978) defende que as relações socialmente mediadas das crianças com os produtos da cultura, historicamente acumulada, são produtoras de sentidos e que tais sentidos passam a mediar, a partir de então, as novas relações que as crianças estabelecerão com a cultura. Por essa concepção, é oportuno examinarmos a forma como a escola tem apresentado a leitura para as crianças, a fim de se compreender como, na escola de Educação Infantil, a linguagem literária pode promover a produção de sentido necessário para a vida social e para o desenvolvimento do indivíduo. Ademais, valorizar as vozes das crianças por meio da sua leitura é um dos desafios da escola, pois não podemos pensar a língua como um conjunto de sistemas, mas como atividade viva e complexa que se constrói dia a dia, nas relações e interações sociais.

A formação da infância e o processo educativo devem permear possibilidades para o desenvolvimento do pequeno leitor, portanto, compreender as leis que regem o desenvolvimento infantil, constitui-se condição necessária à organização do trabalho educativo, tendo em vista que o bom ensino conduz o desenvolvimento psíquico da criança. De acordo com a fundamentação da Teoria Histórico-Cultural, o meio social é a fonte de desenvolvimento das qualidades e características humanas, onde ocorre a mediação dos processos de educação e

ensino. Porém, não se trata de qualquer ensino, mas daquele capaz de impulsionar novos níveis de desenvolvimento (Vygotsky, 2018).

Para que ocorra o desenvolvimento na etapa da Educação Infantil, o ensino deve ser direcionado aos seus eixos estruturantes: as interações e a brincadeira. E conforme a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em seu artigo 9º explicita, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, em seus incisos II e III garantem experiências que:

II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2009a, p. 4).

Nessa direção, com o intuito de desenvolver atitudes leitoras e estimular as crianças ao contato com as diferentes linguagens, oral, visual e escrita, mencionamos que o professor deve selecionar, desde a infância, bons livros e textos literários, visto que:

[...] O livro e a leitura, apresentados à criança nos seus primeiros anos, podem apresentar a ela uma sedutora razão para o esforço empreendido no processo de alfabetização. O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se estabeleça uma relação ativa entre falante e língua, o que não ocorre sem envolvimento de afeto e emoções (Cademartori, 2010, p.63).

A autora destaca a importância do livro de literatura infantil e da leitura na vida da criança durante seus primeiros anos de vida, argumentando que ao serem apresentados à criança, desde cedo, podem proporcionar uma maior facilidade em aprender em uma etapa posterior. Ela enfatiza que a literatura tem um papel fundamental no aprendizado, pois a criança se engaja emocional e afetivamente com as histórias lidas, o que torna a aprendizagem mais significativa e motivadora, favorecendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e contribuindo para formação de um futuro leitor.

A formação de um leitor é um trabalho complexo e contínuo, ao passo que envolve muitas pessoas e percorre uma trajetória de toda a vida da criança. Cabe ao professor compreender a criança e suas especificidades para uma ação pedagógica intencional e consciente, que visa ao desenvolvimento das máximas qualidades humanas, assim podemos mencionar de forma ampla algumas necessidades básicas: - o professor precisa ser um bom leitor, é necessário capacitação profissional permanente, pois só assim terá condições de selecionar bons livros para ler para as crianças e elaborar estratégias nos textos literários

encontrados no livro didático, considerando que este por muitas vezes pode limitar a flexibilidade do professor e restringir a criatividade da criança; - a criança carece de estímulos contínuos à leitura desde cedo, começando pela família. Reconhece-se a importância da família no processo de formação de leitores, porém o contexto socioeconômico do País aponta para uma realidade diferente da idealizada. Muitos pais possuem uma carga exaustiva de trabalho, o que lhes impede de terem tempo para esses momentos de “leitura recreativa”; - as escolas devem contemplar espaços sociais de bibliotecas; - as políticas públicas sejam condizentes com a formação do cidadão e saiam dos papéis; - que o material didático utilizado nas escolas seja descolado de enfoques didáticos, simplistas e alienadores.

Por meio dessas medidas, possivelmente as escolas poderão desempenhar sua função na formação de um comportamento leitor para que as crianças futuramente sejam cidadãos críticos. Perante os argumentos expressos, destacamos que as escolas, os professores e a sociedade são os principais responsáveis diretos e imediatos por esta desejada transformação na educação: educar as crianças a gostarem de ler desde cedo, pois, segundo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p.84).

4.3 A Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento da leitura: atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o aprendizado é um elemento crucial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, habilidades mentais mais complexas, sejam elas, memória mediada (uso de ferramentas ou símbolos para auxiliar na recordação), atenção concentrada, abstração e criatividade etc. Essas funções se desenvolvem a partir da interação na sociedade, onde ocorre o aprendizado através da participação ativa do indivíduo na cultura e nas práticas sociais, e é por meio desse processo que a pessoa adquire as ferramentas e os conceitos necessários para pensar de maneira mais elaborada. Dessa forma, a aquisição e o desenvolvimento destas funções estão intrinsecamente ligados ao processo de aprendizagem.

Surge daí a importância do processo de escolarização, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano. Através da educação formal, as pessoas têm a oportunidade de adquirir conhecimento sistematizado, habilidades cognitivas e participar ativamente da cultura e do conhecimento acumulado ao longo da história. Assim, a escolarização é vista como um

componente essencial no processo de humanização, ou seja, no desenvolvimento integral das capacidades humanas.

As contribuições de Vygotsky abriram caminho para uma compreensão mais profunda da interconexão entre atividade, linguagem, formação de conceitos e consciência no desenvolvimento humano, culminando na formulação da Teoria Social da Atividade Humana. Essa abordagem influente destaca a natureza social e cultural do desenvolvimento cognitivo. Vygotsky, no artigo “A consciência como um problema da psicologia do comportamento”, apresenta a ideia de que “[...] a atividade socialmente significativa pode servir como princípio exploratório em relação à consciência humana e deve ser considerada como geradora de consciência humana” (Kozulin, 2002, p. 111 *apud* Medeiros, 2021, p.5). A atividade passa a ser, para Vygotsky, como o gerador capaz de transformar a realidade e acumular experiências por várias gerações de seres humanos (*Ibidem*, p.5).

Conforme os pressupostos da THC, os estágios do desenvolvimento psicológico são caracterizados por um tipo específico de atividade que desempenha a função de principal sobre a forma de relacionamento da criança com a realidade - atividade principal. O critério básico que delimita os estágios da vida é a atividade principal (dominante ou guia), entendida como a maneira fundamental de o indivíduo se relacionar com a realidade. Devemos considerar as particularidades do desenvolvimento das crianças e respeitar sua atividade principal, o jogo e a brincadeira. A atividade dominante seria aquela “... cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de desenvolvimento” (Leontiev, 1978a, p. 293). Conforme Leontiev:

A atividade principal não é aquela mais frequente na vida da criança, em certo estágio. Mas sim aquela que cumpre os seguintes atributos: 1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados [...] 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são organizados [...] 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento (Leontiev, 2001a, p.64).

Leontiev desenvolveu a Teoria da Atividade e nela destaca a centralidade da atividade humana na construção do conhecimento e no desenvolvimento pessoal. Cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma atividade principal específica, que molda sua maneira de perceber e interagir com o mundo. Essa atividade principal é aquela que desempenha um papel central na forma como a criança interage e compreende a realidade ao

seu redor. A atividade, então, é concebida como uma ação em que o sujeito responde às influências do meio em que vive, como as ações que o homem realiza sobre a natureza para modificá-la, de forma planejada e consciente. Desse modo, a atividade é aquilo que fazemos quando direcionamos as nossas funções psíquicas para atingir um determinado objetivo, é o resultado das relações históricas e sociais, que acontecem primeiramente no plano intersíquico — relações sociais -, e que modificam o plano intrapsíquico — funções psíquicas internas.

O conhecimento pelo professor acerca dessas atividades pode contribuir para intervenções educacionais voltadas a melhorar o ensino e desenvolvimento da criança, a aproveitar o potencial das transformações das crises. Essas atividades principais que regulam o desenvolvimento dos estágios, os quais se pressupõem certa dinâmica. No entanto, considera-se a interferência de condições históricas, socioeconômicas, familiares e individuais tanto nas atividades quanto na sequência dos estágios. Desta forma, a transição de um estágio a outro não é linear e o conteúdo e o encadeamento dos estágios do desenvolvimento não são universais ou imutáveis, pois o desenvolvimento está sujeito às condições histórico-sociais, envolvendo rupturas e saltos qualitativos.

Destacamos que coexistem diferentes atividades que ocorrem em um determinado estágio, entretanto, dentre elas, uma destaca-se mais em relação às outras, orientando o processo de desenvolvimento naquele período. De acordo com Leontiev (2017, p. 64) “cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”. Diante disso, compreendemos que atividade principal é aquela que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, não sendo necessariamente a mais frequente, mas sim, aquela que está no centro do desenvolvimento cognitivo e social.

Senso aquela em que a criança está envolvida de maneira intensa e que leva a mudanças em seu pensamento, aprendizado e compreensão do mundo. A mudança da atividade principal leva a criança de um estágio para o outro, esse movimento ocorre por meio das e nas relações sociais vivenciadas pela criança com os adultos e com outras crianças; logo a mudança da atividade principal não é um processo natural e exclusivamente interno da criança. Conforme a Figura 10 a seguir, descrevemos que Elkonin traz a periodização do desenvolvimento psíquico a partir do conceito de idade desenvolvida por Vygotsky.

Figura 10 – Atividade principal (Leontiev) e a periodização do desenvolvimento psíquico (Elkonin)

ÉPOCAS	ESTÁGIOS/PERÍODOS				
	1ª INFÂNCIA	Crise pós-natal	1º ANO (0 - 01 ano)	Crise 1º ano	1ª INFÂNCIA (1-a 3 anos)
ATIV. PRINCIPAL	Comunicação emocional			Objetal manipulatória	
INFÂNCIA	IDADE PRÉ-ESCOLAR (3 - 7 anos)		Crise 7 anos	IDADE ESCOLAR (7 - 11/12 anos)	Crise Adolescência
ATIV. PRINCIPAL	Jogo de papéis			Estudo	
ADOLESCÊNCIA	ADOLESCÊNCIA INICIAL (11/12 – 15 anos)		Crise juventude	ADOLESCÊNCIA (15- 18 anos)	
ATIV. PRINCIPAL	Comunicação íntima pessoal			Profissional de estudo	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de estudos de Vygotsky (1996).

Pelo critério da atividade principal, Elkonin (1987) apresenta uma proposta de periodização, que contempla épocas, períodos/estágios e fases. As épocas são primeira infância (0 a 3 anos), infância (3 a 7 anos); adolescência inicial (11/12 a 15 anos); e adolescência (15 a 18 anos). Em cada uma dessas épocas se intercalam dois estágios/períodos: um em que prevalece o desenvolvimento de atividades promotoras da esfera motivacional e outro em que predominam as atividades de formação técnico-operacional. Na Primeira Infância - contempla um período de comunicação emocional direta - por meio da atividade de comunicação emocional direta, as reações vocais dos bebês começam a se direcionar aos adultos, e outro de atividade objetal manipulatória; na Infância, um período de jogo de papéis e outro de atividade de estudo; na Adolescência, um período de comunicação íntima pessoal e outro de atividade profissional de estudo.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a periodização é o movimento dos períodos pelos quais os seres humanos vivenciam suas relações com o meio e com as outras pessoas ao longo da vida (do nascimento à velhice) e está diretamente interligada às condições concretas da organização social, ou seja, está relacionada à atividade humana. As transições entre as épocas e entre os períodos são momentos críticos, com mudanças na personalidade, justamente onde ocorrem as crises. Assim, “[...] a passagem de um estágio a outro não é feita por via evolutiva, mas revolucionária” (Vygotsky, 1996, p. 258).

Vamos especificar a época da Infância, no período/estágio da idade pré-escolar (3 a 7 anos). Nesse estágio é fundamental que o professor de maneira intencional, proporcione às crianças conhecimentos dos conteúdos sociais, garantindo o ensino que as capacite à compreensão do real por meio da apropriação da cultura histórico-social da sociedade em que a criança está inserida e dos conhecimentos científicos adquiridos na história.

Novamente, destacamos a literatura infantil, como o elemento cultural capaz de mediar o processo de desenvolvimento do pensamento teórico-infantil, uma vez que possibilita o acesso a conhecimentos que apresentam a realidade de forma imaginativa e está organizada a partir de elementos da realidade e suas determinações sociais (Abrantes, 2011). Na idade pré-escolar a criança, por meio da interação, já assimila os conhecimentos baseando-se em ideias, significados e símbolos culturalmente aprendidos; assim, a interação deve ir além de exemplos visuais e de ações orientadas pela emoção.

Logo, o ensino deve enxergar as relações sociais de forma voluntária e consciente. E aqui podemos incluir, que a linguagem literária como arte não deve ficar só em forma de leituras orais e visuais. Para que a criança desperte gosto pelo livro e texto literário, é necessário que ela vivencie essa história brincando com os papéis sociais dos personagens, trazendo a fantasia de forma concreta para sua realidade. Se iniciarmos o processo de aquisição da leitura de forma lúdica, isso estará na memória da criança, e ainda que em uma leitura posterior não a viva tão intensamente, ela irá lembrar como poderia fazer se fosse colocar a leitura em uma brincadeira real.

Ao tratarmos destes estágios de desenvolvimento do psiquismo infantil, podemos compreender que o determinante para os estágios são as condições históricas concretas; o professor deve verificar os motivos e as necessidades da criança, pois são eles que possibilitam a passagem de um estágio para outro. Assim, não há uma linha reta a seguir, o conteúdo e a sequência de tempo não são imutáveis. Nesta época da infância, no período pré-escolar, a atividade principal são os jogos de papéis sociais, os quais permitem que as crianças representem e imitem papéis sociais, como o papel de pai, mãe, professora, médico, entre outros. Sendo uma atividade que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social e, conseqüentemente, uma atividade que amplia a visão da criança do mundo ao seu redor e a auxilia a construir habilidades sociais.

Porém, existe a necessidade de uma abordagem mais consciente na prática pedagógica, integrando essas atividades de maneira significativa para enriquecer a experiência de aprendizagem das crianças, visto que, em alguns casos, os professores podem não dar a devida

importância aos jogos de papéis sociais, deixando de incorporá-los de forma significativa nas atividades pedagógicas. Isso pode resultar em uma perda de oportunidades para o desenvolvimento integral da criança, pois em alguns casos, os professores podem priorizar a documentação formal, as atividades de registro em detrimento da participação ativa das crianças nos jogos de papéis sociais. Salientamos que na idade pré-escolar, as atividades de registro podem não ter uma ação efetiva, porém isso pode ser devido à natureza mais exploratória e sensorial das crianças nessa faixa etária, que podem se beneficiar mais de experiências práticas e lúdicas do que de atividades formais de documentação.

4.4 A literatura e a atividade principal do brincar de jogo de papéis

Leontiev (1978) evidenciou que o desenvolvimento da criança ocorre por meio de atividades que tenham significados para ela. Para ser uma atividade, o professor precisa criar nas crianças necessidades culturais. Por meio da organização do espaço de aprendizagem, com disponibilidade de bons recursos didáticos (livros de literatura infantil, livro didático, e atividades correspondentes ao estágio da criança em idade pré-escolar), é possível desenvolver a necessidade de leitura, criando espaços e tempos para ler, com estratégias elaboradas, com experiências enriquecedoras e lúdicas, tornando possível despertar nas crianças o interesse pela leitura desde cedo, e assim, desenvolver a formação inicial do leitor.

Na perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev (2001), o entendimento sobre o brincar na idade pré-escolar é central para compreender o desenvolvimento infantil. O autor destaca que o brincar não é apenas uma atividade secundária ou recreativa, mas sim a atividade principal da criança nessa fase. Com base na THC, almejamos compreender os impactos da atividade principal - jogos de papéis sociais – no desenvolvimento da psique infantil na idade pré-escolar, na qual a atividade do brincar se caracteriza como a atividade principal das crianças nesta idade. Essa atividade pode ter diversas possibilidades: a brincadeira de papéis sociais, jogo protagonizado, atividade lúdica ou brincar, que correspondem a esta atividade. Leontiev (2001, p. 68) designa por atividade, “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

É importante frisar que a atividade somente se caracteriza como tal quando os seus três componentes estruturais se unem: objetos, necessidades e motivo. Esses, isolados, não a produzem, pois, a atividade somente se realiza quando há o encontro dos dois (objetos e

necessidades) sob a forma do motivo. O professor deve verificar os motivos e as necessidades da criança, pois são eles que possibilitam a passagem de um estágio para outro. Dessa maneira, na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem-na diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente.

Conforme Leontiev (2001, p. 59) esclarece, no período pré-escolar,

[...] em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra num mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma.

O autor destaca que as crianças pequenas têm certos impulsos e desejos que não podem ser facilmente satisfeitos ou alcançados, até porque a criança ainda não desenvolveu muitas habilidades para realizá-los. Elas realizam suas necessidades como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Toda atividade tem objeto e é realizada se houver uma necessidade. Essa necessidade tem que ter motivos para que se realize. Pensar em necessidade, implica pensar nas maneiras possíveis de satisfazer, de forma concreta, uma atividade. Uma mesma necessidade pode repetir-se (por exemplo, a fome). Elas se desenvolvem à medida que se ampliam os objetos e meios para satisfazê-las. A brincadeira surge dos desejos irrealizáveis da criança e corresponde à realização destes desejos por meio de situações imaginárias, que se configuram em brincadeiras. É fundamental que as crianças possam observar, experimentar e experienciar, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, questionar, elaborar sentidos e vivenciar, tomando parte como sujeito ativo do processo, como coprotagonistas do próprio desenvolvimento, em especial no período que compreende a etapa da Educação Infantil, em especial na idade pré-escolar,

Na dependência das condições concretas de vida e educação das crianças (Leontiev, 1978b), no final do período da idade pré-escolar e transição para o período escolar, a imaginação desponta como a principal neoformação. Desta forma, é necessário compreender as premissas para o desenvolvimento da imaginação, a fim de possibilitar para as crianças da Educação Infantil, condições para que esse desenvolvimento possa ocorrer. Refletimos o desenvolvimento de atitudes leitoras, tendo a brincadeira como ferramenta pedagógica, assim como a participação e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis, a partir da descrição e análise de algumas atividades abordadas no Livro Didático.

Ao criar a situação imaginária na atividade do brincar, os brinquedos ou objetos assumem outras funções que não aquelas socialmente dadas ao objeto. A função dada, pela criança, ao objeto é determinada pela necessidade que ela tem ao realizar a brincadeira. Por exemplo, brincar de carro dentro de uma caixa de papelão, utilizando uma tampa de panela como volante. Dessa forma, o objeto passa a assumir outra função, de acordo com o conteúdo da brincadeira: a tampa torna-se volante. Como afirma Vygotsky (2008, p. 31): “na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central. Pode-se dizer que, nessa estrutura, os objetos passam de ponto predominante para subordinado.”

Diante desse pensamento, concebemos que há evidências de que a imaginação tem origem na brincadeira de papéis sociais e sua complexificação ocorre à medida que a brincadeira também se desenvolve, à medida que o envolvimento da criança é maior, os papéis sociais tornam-se mais significativos a elas. Relacionando isso à praxis educativa, é possível dizer que cabe à Educação Infantil ampliar as possibilidades de objetos para que a criança sintase motivada a satisfazer sua necessidade; essa necessidade que a leva a realizar a atividade da brincadeira. A partir destas ideias, colocamos a questão: por que não trazer as histórias contidas no livro de literatura infantil ou nos textos de linguagem literária do livro didático para funcionarem como conteúdo da atividade da brincadeira de papéis sociais? Dessa maneira, os professores desenvolverão, com as crianças, a consciência sobre as formas humanas de interações, ou seja, as relações sociais.

O elemento característico dessa forma da brincadeira, papéis sociais, é que as crianças criam uma situação imaginária para protagonizar papéis sociais. Assim, a realidade social da criança se apoia nos papéis interpretados nas ações lúdicas. Segundo Elkonim (2009), a brincadeira infantil insere a criança nas relações sociais e produz o desenvolvimento da consciência e da personalidade infantil, caracterizando-se como atividade-guia do desenvolvimento da criança pré-escolar. O autor também, argumenta que, dos três aos seis anos, a criança atinge o nível mais desenvolvido da brincadeira infantil, denominado por ele de brincadeira de papéis. Assim como são variadas as atividades humanas, também são variados os temas da brincadeira de papéis. O tema "é o campo da realidade reconstituído pelas crianças" (Elkonin, 2009, p. 35).

O brincar está interligado com a literatura. Uma história literária apresenta possibilidades infinitas, ao oferecer os livros, repetir a história, pedir que leiam as imagens, que elas contêm aos colegas a melhor parte da história. Fazer o bolo na imaginação, brincar de piquenique comemorando o final da história. E fazer do livro/texto um objeto para saciar a

curiosidade das crianças. Deste modo, a imaginação e a linguagem assumem as linhas principais para o desenvolvimento psíquico da criança, enquanto as outras funções psíquicas superiores dão suporte para este desenvolvimento.

O jogo atinge seu maior desenvolvimento na segunda metade da idade pré-escolar, quando as crianças deixam as brincadeiras de exploração dos objetos e passam a representar na brincadeira a vida cotidiana e os papéis sociais, imitando, imaginando e se desenvolvendo. Segundo Elkonim (1987, p.118):

[...] a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças pré-escolares é múltipla. Seu significado principal é que, graças a procedimentos peculiares (a assunção, pela criança, do papel da pessoa adulta e de suas funções sociolaborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência de significados de um objeto para outro, etc.), a criança modela as relações entre as pessoas no jogo.

Para as crianças, na idade pré-escolar, os objetos não servem apenas para a exploração, eles servem para dar vida às suas histórias. As suas ações sobre os objetos passam a incorporar o jogo de papéis. A criança passa a sentir necessidade de imitar o adulto e representa em suas ações os papéis sociais deles. A brincadeira na idade pré-escolar, e em específico o jogo de papéis sociais, é a atividade principal que promoverá o desenvolvimento psíquico da criança e as mudanças em sua personalidade.

E se é de tamanha importância, é necessário incorporar o jogo de papéis à literatura, e isso é possível, pois se compreende que o brincar de faz-de-conta impulsiona vários processos psicológicos, como a abstração, o autocontrole etc. Portanto, o professor pode aproximar a literatura e as brincadeiras de papéis sociais, no sentido de a literatura servir como fomento para os jogos protagonizados, sendo a literatura infantil o constituinte do repertório da criança para o desenvolvimento dessas brincadeiras, uma vez que esta linguagem se preocupa com a estética que atenda às necessidades dos pequenos leitores. Compreendemos, então, que brincar é coisa séria, é o principal modo de se tornar humanizado.

A brincadeira de papéis sociais, denominada por Vygotsky (2008) como brincadeira, é a forma que a criança encontra de reproduzir “as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica” (Mukhina, 1996, p. 155). Os textos literários são permeados por temáticas em que o seu eixo articulador são as conquistas humanas aperfeiçoadas pelo tempo e a forma como se apresenta a história de um livro para as crianças pressupõe como irão desenvolver determinados aspectos na brincadeira de papéis.

Ao falarmos na brincadeira de jogos de papéis, todo detalhe deve ser repensado, desde os textos aos livros a serem trabalhados. Esses devem configurar sentidos para as crianças, é

importante a organização de espaço e tempo para brincar. Nesses termos, o material para a fantasia deve ser contextualizado com o mundo da criança, exigindo-se toda uma produção lúdica para problematizar a brincadeira, para que a criança sinta necessidade e motivo para realizar a brincadeira de papéis. É fundamental que o educador utilize meios em que a linguagem afete o pensamento.

Sem o desenvolvimento desses processos psicológicos, a aprendizagem da criança da faixa etária escolar que se segue seria grandemente prejudicada. A literatura é arte, tem sentidos múltiplos, e não pode ser, sob qualquer hipótese, didática, doutrinária ou moralizante, por isso serve como aporte para que o professor desenvolva a educação estética da criança, ao educar seus sentidos para ver, ouvir e sentir. O professor faz isso ao mediar a brincadeira de papéis valendo-se da literatura como recurso cultural produtor de conteúdo para os papéis, para o enredo da brincadeira, enfim, para as criações imaginárias. Essas, ainda que ocorram num plano imaginário, provocam sentimentos reais.

Diante disso, percebemos que, por meio da atividade principal, brincadeira com jogos de papéis, é possível tornar as crianças protagonistas das suas leituras, tornando-as seres criativos e participantes do mundo da leitura, pois o sentido que a criança atribui ao texto depende da sua vivência histórica, cultural e social. Nesse teor, temos como base a THC para inserir a criança na cultura, dando significados a sua leitura de mundo, considerando as condutas e objetos culturais que se formam ao longo da história que elas já trazem. Percebe-se, então, o quão as estratégias adotadas pelo professor irão interferir na aprendizagem da criança, o quão o grupo de crianças se enriquece reciprocamente, o quão a cultura é parte constitutiva da natureza humana, o quão a brincadeira jogo de papéis é enriquecedora para a formação inicial do pequeno leitor.

Considerando o trabalho docente com a leitura literária, destacamos que é a mediação que transformará o ato de ler em um hábito prazeroso de descobertas contínuas, despertando na criança: a necessidade de ler por vontade própria da sua imaginação e o entusiasmo em aprender a ler palavras e ideias. A leitura gera aprendizagem e, portanto, contribui para o desenvolvimento do indivíduo, pois o cérebro não é um sistema de funções que não se alteram; ao contrário, constitui um sistema que apresenta grande plasticidade, que vai sendo moldado ao longo da história do indivíduo.

Vygotsky (2008) destaca que as atividades da criança são dirigidas a objetivos específicos e são refratadas, ou seja, refletidas através do prisma do ambiente da criança, ou seja, as experiências e interações sociais da criança têm um papel importante na forma como ela percebe, interpreta e responde às situações ao seu redor, é o resultado de um processo de

desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual da criança e a história social. Essa abordagem enfatiza a origem social do desenvolvimento pessoal, pois os processos sociais são internalizados através de funções mentais.

Ao usarmos o brincar como estratégia para o desenvolvimento da leitura literária, a criança estará desenvolvendo suas funções superiores de forma elementar, ela passa a ter ação intencional ao recontar a história; é capaz de elaborar conceitos como “o lobo é mau”, “o caçador é bom”, “a floresta tem muitas árvores”, “a casa era longe”; aumenta o uso da linguagem, aprende a cantar a música do lobo e a de Chapeuzinho; amplia seu raciocínio dedutivo ao pensar por que Chapeuzinho não obedeceu à mamãe; há um pensamento abstrato, deduz que as coisas da cesta para a vovó sejam gostosas etc. Enfim, as crianças podem, por meio da leitura, desenvolver todas as atividades psicológicas superiores.

Para Vygotsky (1998), a leitura e a escrita não são elementos inatos à criança, eles se adquirem de acordo com as práticas sociais e culturais do meio em que estão inseridas. Para desenvolvermos a brincadeira de papéis por meio da literatura, o ensino deve se dar de forma sistematizada e organizada, em que a leitura apresente um significado relevante à vida da criança. O professor deve colaborar para que a criança seja protagonista da sua aprendizagem, fazendo com que ela perceba a função da leitura e possa representá-la como função social. A criança precisa ser provocada para que ocorra o encontro com a leitura e escrita. Com essa vivência, a criança assimila o que é interpessoal ao intrapessoal espontaneamente e de forma prazerosa.

A criança pode representar a professora ao recontar histórias aos colegas, e nesse jogo de papéis, ela treina sua oratória, exercita sua entonação. Podemos citar que é extremamente importante a criança recontar uma história pela linguagem oral, ela está exercitando a oratória, tornando-se mais comunicativa, aumentando sua autoestima ao ver toda atenção voltada para ela. A entonação se refere ao padrão de variação do tom da voz ao falar. Por meio da fala, a criança transmite diversos tipos de emoções, podendo chorar, rir, gritar, ficar irritada, criar atmosfera, envolver os colegas na imitação das vozes e dar vida aos personagens e eventos da história.

A forma como o adulto lê a história contribui, ou não, para a interpretação do texto e para a brincadeira de papéis, pois deve haver o deleite com a literatura. Assim a leitura oral é o primeiro momento da apresentação da história às crianças, logo se espera do educador, uma entonação adequada, isso influencia muito na formação de ouvintes ativos e atentos, pois a partir da escuta, as crianças vão interagir com os textos e aprender a compreendê-los antes mesmo de serem leitores autônomos. Ademais, a entonação é mais uma ferramenta poderosa

para que as crianças vivenciem a brincadeira de papéis sociais, imitem, e, muitas vezes coloquem suas vozes diferentes das do texto.

Abramovich (2004 p.16) argumenta que ler histórias é uma arte e “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo”. Logo, não pode ser uma leitura de qualquer forma, de qualquer livro ou texto; o professor, ao escolher uma linguagem literária, deve conhecer e gostar do que vai ler. Dessa forma, compreende-se que, ao desenvolvermos atitudes leitoras por meio da brincadeira de jogos de papéis, devemos buscar histórias contextualizadas com o mundo da criança, com a idade, e material de qualidade.

Além do mais, o mediador precisa curtir o texto com as crianças, fazer suspense, exprimir surpresa, susto, medo, pausas e silêncios, visto que não basta que os textos reproduzam sons, é necessário ir além, levar a função social da leitura à criança, construir conhecimentos por meio de afetos e emoções, envolver as crianças para que ocorra o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Em síntese, compreendemos que o ato de brincar é uma atividade essencial e potencializadora para o desenvolvimento infantil. Quando a criança brinca de jogo de papéis sociais, ela tem a oportunidade de interpretar e criticar o mundo adulto, expressando suas opiniões de maneira lúdica e espontânea. No entanto, a brincadeira não pode ser reduzida a fins estritamente didáticos para a alfabetização, ela perde seu caráter natural e se torna uma parte das aulas, das atividades pré-determinadas no contexto educacional de ensino. Isso limita a brincadeira de seu papel de proporcionar experiências ricas e espontâneas para as crianças, transformando-a em uma atividade mais controlada e direcionada, em detrimento do desenvolvimento integral da criança.

5 A LINGUAGEM LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO MUNDO DAS COISAS

5.1 Livro didático na Educação Infantil: necessidade ou modismo?

Somente no ano de 2008, a EI foi incluída no extinto programa de acervo literário e cultural denominado Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado pelo Governo Federal em 1997. Apesar da demora, esse fato foi um marco positivo que objetivou o fomento à leitura por meio de distribuição gratuita de livros às bibliotecas das escolas públicas da Educação Básica. Posteriormente, as diferentes manifestações de entidades, da organização da sociedade civil e de profissionais da educação acerca dos rumos do Programa, por meio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, oficializou-se o “futuro” do PNBE, extinguindo essa nomenclatura e incorporando-o ao novo formato do PNLD. A incorporação do PNBE ao PNLD retirou as especificidades de um Programa direcionado ao fomento, em especial da leitura literária, intrínseca à constituição humana e de singular importância às crianças pequenas. Com a extinção do PNBE e o novo formato do PNLD, a EI passou a integrar o PNLD 2019 no Edital nº 01/2017.

Diante disso, a incorporação de livros didáticos na Educação Infantil e o ensino da leitura e da escrita são temas complexos e polêmicos, que exigem uma reflexão cuidadosa por parte daqueles que convivem com a Educação da Infância no nosso País, sejam professores, gestores, secretárias municipais, pesquisadores, pais, entre outros. Nota-se que, a partir de 2020, a Educação Infantil passou a ser contemplada pelo PNLD com livros didáticos às crianças das creches e escolas públicas, uma realidade já pertinente em muitas escolas da rede privada, principalmente por meio de módulos apostilados.

Essa medida passou a ser oficializada quando o Ministério da Educação (MEC) decidiu vincular a etapa da Educação Infantil às redes públicas, no Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD¹² de 2022. O Programa passou a oferecer obras didáticas pedagógicas para crianças e educadores da Educação Infantil, porém com viés preparatório para alfabetização, aspecto contrário aos documentos oficiais e marcos legais da Educação Infantil, tais quais as DCNEI (2010) e até mesmo a BNCC (2018). Documentos esses que enfatizam as práticas didáticas intencionais e com foco nas brincadeiras e interações. Percebemos que as políticas públicas, ao priorizarem uma proposta curricular centrada na alfabetização desde a

¹² Resultado da unificação das ações do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é destinado à avaliação, aquisição e distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, às escolas públicas do País que atendem a Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital.

primeira etapa da Educação Básica, podem trazer aspectos negativos ao desenvolvimento global da criança, principalmente ao abordarmos o papel da brincadeira e das interações na EI.

O mencionado Edital PNLD/2020 contempla que o livro didático da Educação Infantil deverá abordar cinco “componentes essenciais de preparação para a alfabetização”, a saber: consciência fonológica e fonêmica; conhecimento alfabético; desenvolvimento de vocabulário; compreensão oral de textos; produção de escrita emergente (Brasil, 2020a, p. 32). O Edital é retrógrado, tem uma visão míope da concepção de criança, de educação e de desenvolvimento. Pela leitura do Edital, é notório que os conceitos se confundem, há um desenvolvimento puramente técnico, longe de ser humanizado, mais parece um adestramento das crianças. É lembrar do tempo da educação pelos jesuítas, em que havia uma doutrinação e as crianças eram vistas como folha de papel rasa.

Embora alfabetizar as crianças já na Educação Infantil não faça parte dos objetivos descritos na PNA, as crianças na primeira infância, de 0 a 5 anos de idade, são o primeiro grupo dos chamados público-alvo da política; e os professores de Educação Infantil também aparecem como primeiro grupo na lista de agentes envolvidos. Ou seja, o Decreto no. 9.765/2019 (Brasil, 2019a) permite que se pense em metas de aprendizagem de alfabetização para crianças de 6 meses, 1 ano de idade. Ademais, entre as diretrizes à realização da PNA, estão as que exploram a primazia da literacia e da numeracia e apontam para a antecipação e preparação técnica das crianças para a alfabetização, constam o “incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na Educação Infantil”. Sobre a literacia emergente, a PNA (Brasil, 2019a, p.22) define:

Antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar. A isso se costuma chamar literacia emergente, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização.

Portanto, a PNA visa antecipar a alfabetização na Educação Infantil e o PNLD/2022 está ancorado por essa política de uma construção precoce e compulsória do ofício de aluno¹³, a qual desconsidera as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo. Essa precocidade apresenta riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças pré-escolares, em especial no que tange ao desenvolvimento da imaginação. O Edital PNLD/2020 contraria a concepção de criança, de educação e de desenvolvimento. Os critérios de seleção das obras do referido Edital, em uma tentativa de alinhamento da BNCC à PNA, revelam-se em mais um

¹³ No livro didático Mundo das Coisas é utilizado o vocabulário estudante ou aluno para representar a criança.

descompromisso com as crianças e suas infâncias, uma vez que a PNA estabelece uma única via para alfabetizar, que é a volta ao método fônico, desconsiderando o pensamento e os percursos infantis, enxergando as crianças como seres passivos e reprodutores de letras, sílabas e conhecimentos transmitidos pelas professoras.

O Decreto nº 9.765/2019a, que instaurou a PNA, já anunciava seus efeitos e repercussões na EI e supostamente no PNLD, ao registrar a dimensão de execução de tal política, como se pode apreciar no Art. 8º:

A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam: I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental; II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental [...] (Brasil, 2019a, p. 16).

Diante da citação, podemos compreender que a EI reassume desvios de aprendizagem em prol da antecipação da etapa seguinte, ou seja, a EI passa a ocupar o lugar de preparação para a alfabetização, enfatizando a pré-escola como prontidão, conseqüentemente, desrespeitando os direitos das crianças e constringendo as práticas docentes. Nessa concepção, a EI passa a ter uma visão limitada e reducionista de criança, de currículo, de escola e de linguagem.

Concebemos, então, que o uso do livro didático, nessa etapa, é contrário às concepções que fundamentam toda a política de Educação Infantil do País. É necessário respeito às especificidades de cada etapa dos sujeitos da Educação Infantil, em atenção aos bebês e crianças pequenas. Ao aceitarmos que a criança aprende cobrindo, copiando, memorizando letras e números sem compreendê-los, e sem produzir sentido e significado para suas aprendizagens, estamos concedendo a ela uma dimensão de adulto em miniatura.

É fundamental que crianças bem pequenas tenham acessos a livros, e quando criamos uma intervenção cultural - podendo envolver o brincar, o acesso à literatura de palavra que a gente faz para as crianças, para os bebês e para nós -, damos a possibilidade de criar outras subjetivações. É uma construção de linguagem, por um universo simbólico em que as crianças possam experimentar sensações, papéis, palavras, linguagens para irem se entendendo no seu ser e estar no mundo, além de dar grandes possibilidades para elas ampliarem todo um universo de símbolos, todo um universo imagético, como uma oportunidade de reconstrução simbólica de mundo.

Portanto, ao escolher um livro pra Educação Infantil, por meio do PNLD, devemos considerar as atividades ou as situações de aprendizagem, do que vão envolver esses livros, as interações e as mediações. O livro deve ter concepções de criança, de linguagem, de infância, como deve ser uma educação para essa criança, qual o papel da linguagem. Então o livro precisa ser concebido como um objeto de cultura humana, como algo que prende significado e significações, porque ele faz circular conhecimentos, saberes, valores que nos unem como seres humanos, que nos humanizam. Então, como professores, somos agentes de cultura e, como tais, precisamos dar vozes às crianças, para que, por meio das histórias tenham a possibilidade de subjetivação e da ficção que o livro traz. Assim, os programas de compra e de distribuição de livros têm que estar vinculados à ideia de criança, de educação da criança pequena.

No PNLD, o material didático pode ser brinquedos, lápis, livros de literatura etc. Diante de tantas opções comprovadamente como melhores, não seria necessário a utilização do livro didático para Educação Infantil. Diante da ampliação de experiências infantis em relação à leitura, à escrita e à oralidade, o material mais indicado é o livro de literatura infantil. Quanto aos pressupostos que sustentam o comprometido com a primeira infância, que se apoie na noção de apresentar às crianças o patrimônio cultural da humanidade, do qual faz parte a cultura escrita sem objetivo de alfabetizar as crianças, mas com vistas ao seu desenvolvimento integral, considerando suas características e seu modo de aprender pelas interações e pela brincadeira.

O PNLD como programa suplementar à Educação Infantil, a nosso ver, necessita de reformulações. Tal compreensão implica a não “fabricação”, ou seja, nossas crianças não carecem de um suporte didático que as direcionem às atividades que lhes digam como devem ser, como devem pensar, como devem agir e o que devem saber. É necessário afastar tais práticas habituais em educação, sob o risco de conceber a Educação Infantil como uma formatação, negligenciando estudos e pesquisas, para implementar concepções ligadas a um programa de alfabetização precoce. Isso é um problema, visto que, a Educação Infantil passa a ser um reboque da alfabetização.

Assim, devido a este Edital, a Educação Infantil perde sua fala, suas características e sua identidade. Pelo fato de a Educação Infantil ser a primeira etapa da Educação Básica, é fundamental que tenha uma identidade forte para não estar submetida à etapa seguinte, mas para que ela seja solidária às etapas. E a PNA materializa essa ideia de que a Educação Infantil é preparatória, o que nos retorna a décadas, um retrocesso ao ensino da infância.

Temos nos livros didáticos da Educação Infantil, atividades com posições mecânicas, estereotipadas, sem criatividade, que se repetem ao longo das proposições do livro, sem sentido às crianças, suscitando os enunciados do tipo “cubra o pontilhado”, “copie”, “ligue a figura à

letra inicial do nome”. Em síntese, um verdadeiro descaso à pré-escola, posto que é antecipação preparatória focada no treino de habilidades ultrapassadas, com uma prática pedagógica centrada nos conteúdos voltados ao Ensino Fundamental, com atividades repetidas, com exposição da criança a letras e números.

Porém, não podemos desconsiderar que o PNLD na Educação Infantil é de grande importância, posto que este programa compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa destinados a alunos e professores. Sendo assim, formado por todo um arcabouço de outros materiais didáticos e não apenas pelo livro didático. Especificamente, é fundamental que os professores busquem uma maior participação nas escolhas dos livros de literatura infantil. Dessa forma, não ao livro didático na Educação Infantil, não à inclusão da PNA/2019 como pauta prioritária do Edital nº 02/2020 – PNLD 2022 (Brasil 2020a).

Ademais, nossas escolas necessitam de construção de bibliotecas, logo este custo com livro didáticos, nesta etapa, poderia ser melhor aproveitado. Pois nesta conjuntura, os maiores beneficiários não são nossas crianças, mas sim as editoras que passam a ter grande receitas. Posto que, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no exercício de 2021, para uso no ano letivo de 2022, foi feita a primeira aquisição dos livros didáticos e pedagógicos para a Educação Infantil, beneficiando 62.454 escolas, contemplando 4.197.306 crianças, no custo de aquisição de R\$ 56.109.051,80.

Considerando o livro didático Mundo das Coisas - Educação Infantil (4 e 5 anos, pré-escolar) da Editora MVC, segundo tabela do Anexo I, foram distribuídos 34.048 exemplares de Livro do “Estudante”, com o custo unitário de R\$ 35,51, valor total de aquisição de R\$ 1.209.044,48. E ainda 1.575 Manuais impressos do Professor (figuras 11 e 12, a seguir), com o custo unitário de R\$ 51,62, totalizando R\$ 81.301,50 e Manuais Digitais com o custo total de R\$ 152.100,00, perfazendo o total para a aquisição do Manual do Professor no valor de R\$ 233.401,50. Dessa forma, o custo desse exemplar foi de R\$ 1.442.445,98. Portanto, um livro didático com um custo elevado, de pouca serventia, que provavelmente daria para investir em outros materiais didáticos com melhor aproveitamento à Educação Infantil.

5.2 Análises e proposições das atividades: atitudes leitoras por meio da linguagem literária

O livro didático Mundo das Coisas (Educação Infantil – Pré-escolar II), da Editora MVC, de autoria de Fernanda Ribeiro do Valle, foi adotado na Educação Infantil, pela SEMED

(Secretaria Municipal de Educação) de Uberaba – MG, em 2022. A autora Fernanda Ribeiro do Valle, de acordo com informações nas primeiras páginas do livro, é licenciada em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles, atua em escolas de Educação Básica, presta consultoria em projetos educacionais, tem livros publicados na área de Pedagogia e de Educação Matemática.

Figura 91 – Livro Didático do aluno



Figura 12 – Manual do Professor



Fonte: Valle (2020a-b – capas)

Neste item discursamos sobre a relação entre leitura, literatura e livro didático, sob um ponto de vista particular: averiguar a linguagem literária no livro didático e analisar se as estratégias didáticas sugeridas pela autora na execução das atividades em sala de aula, com as crianças, contribuem para o desenvolvimento da formação do leitor, contextualizando se este livro possibilita o interesse de efetivo envolvimento do aluno com o universo da leitura e da escrita de forma lúdica, sem antecipação de etapas de conhecimentos. Para isso, contemplamos a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança, incluída sob o termo de literacia, e fizemos análises e algumas proposições das atitudes leitoras no livro didático da Educação Infantil.

Este capítulo versa sobre a análise do Livro Didático Mundo das Coisas, aprovado pelo PNLD de 2022 para o segmento da Educação Infantil, o qual contemplando um Manual para o

Educador de Infância sobre como mediar as propostas de atividades, especificamente um “Guia de Preparação para a Alfabetização”. Dessa forma, debatemos sobre o uso deste livro didático para crianças de 4 e 5 anos de idade nos moldes definidos pelo Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em sua edição de 2022 (Brasil, 2020a), que foca naquilo que se propõe para o trabalho com a escrita na Educação Infantil. Nossa análise partiu do interesse de, desde cedo, formarmos um comportamento leitor nas crianças, educando-as a gostarem de ler, proporcionando esse desenvolvimento por meio de atitudes leitoras as quais consideram as brincadeiras e interações, para auxiliar na formação inicial do leitor, desde a 1ª infância. A primeira infância representa a primeira e mais importante janela de oportunidade para nutrir a leitura de forma significativa na vida da criança.

Inicialmente, verificamos que o livro didático Mundo das Coisas apresenta uma razoável qualidade gráfica das ilustrações, o papel utilizado é bom, as imagens poderiam ser mais atrativas. Nas ilustrações, o livro didático apresenta em todo o contexto três crianças, que dialogam nas atividades, com etnias raciais diferentes. Um ponto salutar no livro, possibilitando explorar a diversidade cultural na Educação Infantil, fato este relevante para que a criança aprenda a respeitar as outras pessoas com as suas diferenças. Porém, não há uma construção social nos textos literários abordados que contemple um personagem negro. Isso é um ponto específico que o livro deixa sem visibilidade e deve ser levado em consideração desde a infância, pois habitamos em um país que muitas vezes ignora suas origens. Por outro lado, sabemos que a criança não nasce com preconceitos; para ela, todos são iguais, e essa cultura necessita ser preservada, principalmente na escola.

A seguir, a partir da descrição e análise de algumas atividades abordadas no Livro Didático, refletimos sobre o desenvolvimento de atitudes leitoras, tendo a brincadeira como ferramenta pedagógica, assim como a participação e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. As atividades sugeridas para crianças de quatro e cinco anos apresentam exercícios estimulando de forma precoce a alfabetização e o letramento, e são similares àquelas propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de explorar exclusivamente a literacia e a numeracia. Sendo assim, as atividades apresentam a brincadeira e a participação infantil de forma superficial, descaracterizando a criança enquanto sujeito ativo que aprende brincando e interagindo, sendo por meio das experiências que ela desenvolve o pensamento simbólico e produz cultura.

A nossa análise perdurou na parte da linguagem literária, que o livro didático inclui na literacia, fazendo uma relação com a definição dada pela PNA: literacia significa “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos

antes da alfabetização” (Brasil, 2019a, p. 51). Relacionamos os textos e as atividades sugeridas pela autora para: verificarmos se há um trabalho planejado com a linguagem literária, que busque a construção de sentidos por meio da imaginação, através das brincadeiras, que são a atividade principal neste período da idade pré-escolar; e, para verificarmos se há um comprometimento em educar a criança a gostar de ler.

No Manual do Professor, a autora menciona que:

Para incentivar a prática de leitura literária, a seção Lá vem história apresenta narrativas infantis que podem ser exploradas pelo professor em rodas de leitura, fazendo com que a criança, além da experiência da leitura, realize uma reflexão sobre o que foi lido, o que favorece a formação de leitores críticos (Valle, 2020, p. 19).

A autora cita a exploração da literacia no livro didático como um rico arcabouço de histórias infantis para favorecer a formação do pequeno leitor, o que nos faz compreender que a adoção desse termo busca disfarçar uma concepção de alfabetização há tempos superada. Atualmente, o desenvolvimento da leitura e da escrita relaciona à alfabetização humanizadora. Porém é preciso refletir sobre a pertinência do material diante dos objetivos de aprendizagem e do projeto educativo proposto, pois ao confrontarmos as normas do Manual do Professor com as atividades do Livro Didático, é notório que existe uma dialética, o Manual nos traz todo um embasamento de biografia comentada da construção da criança como leitora; ao passo que as atividades abordadas pelo Livro deixam a desejar, pois em sua maioria, pouco contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

5.2.1 Estrutura do livro didático

A obra apresenta o seguinte arranjo:

a) O Manual do Professor – O Manual apresenta, em cada página, a página do livro da criança em miniatura, indicando ao professor como deve ser conduzido o andamento das atividades; antes de iniciar, o que o professor deve perguntar às crianças, durante a atividade, como será realizada, o que utilizar, o que conduzir para os objetivos almejados, e depois de concluída a atividade, o que o professor deve avaliar. Inicialmente podemos compreender que não seja um manual de orientações, mas um manual com regras a seguir, sem levar em consideração a evolução de cada criança e reduzindo a criatividade do professor.

Figura 13 – Orientações/sugestões de práticas pedagógicas no Manual do Professor

PÁGINA 136

ATIVIDADE 67

VOCÊ SABE O NOME DOS DIAS DA SEMANA? VAMOS CANTAR E APRENDER BASTANTES PALAVAS AO CANTAR, ASSIM FICA MAIS DIVERTIDO.

DIAS DA SEMANA

SETE DIAS A SEMANA TEM,
QUANDO UMA ACABA, OUTRA LOGO VEM;
SETE DIAS A SEMANA TEM,
QUANDO UMA ACABA, OUTRA LOGO VEM;
DOMINGO, SEGUNDA, TERÇA-FEIRA,
QUARTA-FEIRA, QUINTA-FEIRA,
SEXTA-FEIRA, SÁBADO, QUE BOMÉ!

DAVINA POPPILI

AGORA ACOMPANHE A LEITURA QUE A PROFESSORA VAI FAZER:

domingo segunda-feira terça-feira quarta-feira quinta-feira sábado domingo

PINTE DE AZUL O DIA DA SEMANA EM QUE ESTAMOS HOJE.
PINTE DE VERMELHO O DIA DA SEMANA QUE FOI ONTEM.
PINTE DE VERDE O DIA DA SEMANA QUE SERÁ AMANHÃ.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS (BNCC)

O EU, O OUTRO E O NÓS (EO)

Por meio do diálogo, desenvolva a percepção de si e do outro, valorizando a identidade pessoal e promovendo o respeito às diferenças.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES (ET)

Promove a construção de conhecimentos relacionados à numeracia, no que diz respeito à noção de tempo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ANTES

A partir de um calendário anual, faça um quadro na lousa para apresentar os dias da semana. Pergunte às crianças quais são os dias da semana e vá anotando conforme elas forem falando, ainda que a sequência não esteja correta. Em seguida, organize o quadro, fazendo as correções necessárias. Converse com as crianças sobre o que elas fazem durante a semana (de segunda a sexta-feira) e nos finais de semana (sábado e domingo). Essa conversa pode ajudá-las a desenvolver melhor a noção de rotina.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Orientações e sugestões de práticas pedagógicas de caráter preparatório e complementar a serem desenvolvidas antes, durante e depois da realização das propostas de atividades apresentadas no Livro do estudante.

DURANTE

Leia a letra da música **Dias da semana** em voz alta e, em seguida, cante-a com as crianças, apontando para o quadro desenhado na lousa. Em seguida, auxilie-as na execução da atividade; elas devem pintar de azul o dia da semana em que se encontram de azul, o dia de ontem de vermelho, e o dia de amanhã de verde. Se necessário, coloque a data do dia, incluindo o dia da semana, na lousa, como referência (EI03ET07).

DEPOIS

Considerando as datas de aniversário da turma e utilizando o calendário anual, desafie as crianças a descobrirem em qual dia da semana caiu ou cairá o aniversário delas. As crianças devem formar duplas ou trios para explorar o calendário. Faça intervenções quando necessário, lendo os meses do ano ou os dias da semana. Peça para cada criança dizer, em voz alta, o dia, o mês e o dia da semana do seu aniversário. Elas também devem evidenciar a primeira letra do seu mês de aniversário. Para concluir, pode-se promover uma roda de conversa, abordando a forma como as crianças comemoraram ou desejam comemorar o próximo aniversário (EI03TS02).

ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

Verifique se os estudantes:

- Compreendem a passagem sequencial do tempo por meio dos conceitos "ontem", "hoje" e "amanhã";
- Reconhecem os dias da semana;
- Identificam seus aniversários no calendário.

Anotações

ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

Indicações de comportamentos a serem observados, registrados e avaliados pelos professores, para que possam realizar o acompanhamento contínuo da aprendizagem.

MANUAL DO PROFESSOR

174

Fonte: Valle (2020a, p.5).

Lamentavelmente, a autora faz referências às crianças da pré-escola como se estudantes fossem. Observa-se no livro didático, que a criança desde sempre é chamada de estudante¹⁴, como se ali estivesse para estudar, e não para se desenvolver de forma integral por meio das brincadeiras e interações. Portanto, é notório que no material destinado às crianças da Educação Infantil, esteja tão nítida a escolarização da infância, de crianças que são vistas como estudantes/aprendizes.

As práticas pedagógicas no Manual, são chamadas de orientações e sugestões de caráter preparatório e complementar a serem desenvolvidas antes, durante e depois da realização das propostas de atividades apresentadas. No final de cada unidade, existe uma avaliação individual, realizada pelo professor para constar as aprendizagens dos alunos e o que ainda é

¹⁴ No livro didático Mundo das Coisas é utilizado este vocabulário para representar a criança. Tivemos o cuidado para considerá-las como crianças em respeito às suas peculiaridades de sujeito histórico, de direito, ativo, produtor de cultura, e protagonista das relações, interações que vivencia no seu cotidiano (Brasil, 2010).

necessário para melhorar (figura 13 e 14). Em termos de avaliação, seria mais um suporte de acompanhamento pelos pais.

Figura 14 – Respostas no Manual do Professor às questões propostas no Livro do Aluno

PÁGINA 136

ATIVIDADE 67

VOCÊ SABE O NOME DOS DIAS DA SEMANA? VAMOS CANTAR E APRENDER BASTANTE NO CANTAL, ASSIM FICA MAIS DIVERTIDO!

DIAS DA SEMANA

SETE DIAS A SEMANA TEM,
QUANDO UMA ACABA, OUTRA LOGO VEM.
SETE DIAS A SEMANA TEM,
QUANDO UMA ACABA, OUTRA LOGO VEM.
DOMINGO, SEGUNDA, TERÇA-FEIRA,
QUARTA-FEIRA, QUINTA-FEIRA,
SEXTA-FEIRA, SÁBADO, QUE SOME
OUTRO DIA!

AGORA ACOMPANHE A LETURA QUE A PROFESSORA VAI FAZER:

SEMANA

SETE DIAS A SEMANA TEM,
QUANDO UMA ACABA, OUTRA LOGO VEM.
SETE DIAS A SEMANA TEM,
QUANDO UMA ACABA, OUTRA LOGO VEM.
DOMINGO, SEGUNDA, TERÇA-FEIRA,
QUARTA-FEIRA, QUINTA-FEIRA,
SEXTA-FEIRA, SÁBADO, QUE SOME
OUTRO DIA!

FINAIS DE SEMANA (sábado e domingo). Essa conversa pode ajudá-las a desenvolver melhor a noção de rotina.

DURANTE

Leia a letra da música **Dias da semana** em voz alta e, em seguida, cante-a com as crianças, apontando para o quadro desenhado na lousa. Em seguida, auxilie-as na execução da atividade: elas devem pintar de azul o dia da semana em que se encontram de azul, o dia de ontem de vermelho, e o dia de amanhã de verde. Se necessário, coloque a data do dia, incluindo o dia da semana, na lousa, como referência (E103ET07).

DEPOIS

Considerando as datas de aniversário da turma e utilizando o calendário anual, desafie as crianças a descobrirem em qual dia da semana caiu ou cairá o aniversário delas. As crianças devem formar duplas ou trios para explorar o calendário. Faça intervenções quando necessário, lendo os meses do ano ou os dias da semana. Peça para cada criança dizer, em voz alta, o dia, o mês e o dia da semana do seu aniversário. Elas também devem evidenciar a primeira letra do seu mês de aniversário. Para concluir, pode-se promover uma roda de conversa, abordando a forma como as crianças comemoraram ou desejam comemorar o próximo aniversário (E103TS02).

ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

Verifique se os estudantes:

- Compreendem a passagem sequencial do tempo por meio dos conceitos "ontem", "hoje" e "amanhã";
- Reconhecem os dias da semana;
- Identificam seus aniversários no calendário.

Anotações

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS (BNCC)

O EU, O OUTRO E O NÓS (EO)

Por meio do diálogo, desenvolve a percepção de si e do outro, valorizando a identidade pessoal e promovendo o respeito às diferenças.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES (ET)

Promove a construção de conhecimentos relacionados à numeração, no que diz respeito à noção de tempo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ANTES

A partir de um calendário anual, faça um quadro na lousa para apresentar os dias da semana. Pergunte às crianças quais são os dias da semana e vá anotando conforme elas forem falando, ainda que a sequência não esteja correta. Em seguida, organize o quadro, fazendo as correções necessárias. Converse com as crianças sobre o que elas fazem durante a semana (de segunda a sexta-feira) e nos finais de semana (sábado e domingo).

MINIATURA

Reprodução da página do **Livro do estudante**, contendo respostas das atividades práticas.

PAGINAÇÃO

Correspondente à página do **Livro do estudante**.

MANUAL DO PROFESSOR 171

Fonte: Valle (2020a, p. 6).

Em continuidade, a estrutura do Manual do Professor, segue uma linha de propostas apresentado uma biografia comentada, com legislações, normas, autores, que em alguma parte de suas interpretações fazem uma conexão com a PNA, e assim segue com uma espécie de ideologia enfatizando a Política Nacional de Alfabetização (PNA) em um livro da pré-escola. Ao lermos o Manual do Professor, temos uma imagem que realmente condiz com a legislação, mas podemos notar que os argumentos não são comprovados com profundidade, apenas se argumenta o que se pretende moldar: um ensino antecipatório de etapas, como preparatório para alfabetização.

Valle apresenta, no Manual do Professor, as orientações integradas ao exemplar do livro do aluno, trazendo orientações gerais em relação ao trabalho pedagógico e ao tempo de cada atividade. A autora retrata que a estrutura do Manual do Professor foi estrategicamente dividida em duas partes:

A primeira, de caráter introdutório, apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam esta obra, bem como os documentos oficiais que norteiam suas propostas pedagógicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). Além disso, essa primeira parte ainda traz o Quadro de Evolução Sequencial de Conteúdos, que apresenta os conteúdos abordados ao longo das unidades, distribuídos de acordo com as semanas letivas. A segunda parte deste manual, por sua vez, é uma reprodução integral do Livro do estudante, com orientações e sugestões de práticas pedagógicas que podem ser adotadas pelos professores a cada proposta de interação, vivência ou atividade (Valle, 2020a, p. 5).

No Manual do Professor há um item que aborda “A educação baseada em evidências na pré-escola”, em que a autora menciona nitidamente o foco na preparação para alfabetização, quando sempre apresenta as considerações da PNA; desconsiderando-se o fato de que a pré-escola tem suas próprias nuances, reduzindo esta etapa ao processo de alfabetização. Vejamos o que a autora relata:

[...]No que se refere ao processo de alfabetização, é preciso buscar evidências a respeito de como as crianças aprendem a ler e a escrever, cabendo ao professor atentar para as “[...] ciências cognitivas, como a neurociência cognitiva, que desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita, e ajudam a perceber como é possível facilitar a aprendizagem por meio de um ensino mais apropriado” (Brasil, 2019, p. 20 *apud* Valle, 2020a, p.15).

Pelo trecho citado, a autora ressalta a importância do conhecimento do professor em saber como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, porém vemos poucas vezes a autora citar clássicos que pesquisaram sobre o desenvolvimento infantil, como Vygotsky, Leontiev, Elkonin, entre outros. A bibliografia comentada, em geral, visa conscientizar o professor no preparatório para o ciclo de alfabetização, quando propõe conteúdos ancorados na Política Nacional de Alfabetização (PNA). Destacamos da mesma forma que não devemos impor a alfabetização às nossas crianças, porém não podemos nos privar de dar informações a respeito da linguagem escrita que nos relaciona com o mundo com uma nova forma de interação, mas tudo no seu tempo.

O Manual traz um texto que versa sobre a complementariedade entre a BNCC e a PNA, destacando partes e trechos que ratificam uma forma de ensino preparatório na pré-escola. Nas escritas da autora, é perceptível a necessidade de situar o professor nessa ideologia, um pouco forçada. A autora segue uma argumentação em forma de persuasão, sempre com trechos que se autoafirmam quando interpretados isoladamente. Valle (2020a, p. 16) cita no Manual do Professor, o que a PNA referencia sobre a leitura e a escrita como uma das diretrizes para sua implementação:

Art. 5º [...] V – estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária (Brasil, 2019, p. 52 *apud* Valle, 2020a, p. 16).

Ao comparar a PNA com o que estabelece a BNCC, notamos várias divergências e críticas, por isso o impasse em não aceitarmos um livro didático na Educação Infantil que tenha como foco central as normas e diretrizes dessa política. O edital do PNLD 2022, por exemplo, especifica a Educação Infantil como “preparação para a alfabetização” (Brasil, 2020a) e traz os livros didáticos para essa etapa de ensino – medidas conflitantes com a Base, a qual prioriza brinquedos, materiais de artes ou livros literários.

Apesar de a autora retratar que a PNA é alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE), à Constituição, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras diretrizes curriculares, a PNA apresenta aspectos que se contradizem em suas práticas pedagógicas. Uma das suas críticas mais relevantes é o fato de o Decreto priorizar a alfabetização já no 1º ano do Ensino Fundamental – sendo que no PNE, por exemplo, a previsão é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Fundamental. Na BNCC, o processo de alfabetização se daria no 1º e no 2º ano dessa etapa. Há divergências entre a Base e a PNA, tornando improvável que andem em caminhos paralelos e simultâneos, visto que existem abordagens contraditórias em suas práticas pedagógicas. O método fônico de marcha sintética é o adotado na alfabetização pela PNA. Esse método apresenta propostas pedagógicas mecânicas, levando a criança apenas à capacidade de decifrar letras, sílabas e palavras.

Enquanto a BNCC visa a formação de leitores e escritores na Educação Infantil, propondo desenvolver habilidades à leitura no contexto das práticas sociais, a PNA aborda a literacia como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à leitura e à escrita, por uma aplicação prática e produtiva, além de propor um trabalho mecânico de codificação e decodificação da escrita, por meio de treinamento de fonemas isolados e de propostas descontextualizadas. Dessa forma, não cabe à Educação Infantil alfabetizar a criança, mas sim criar condições para que habilidades essenciais para a alfabetização sejam desenvolvidas. Não é o momento de sistematizar o processo de aprendizagem à alfabetização, mas um período em que se deve provocar a imaginação da criança por meio de interações e brincadeiras, para que possam ser pessoas criativas e reflexivas.

O ponto fundamental dessas contradições está na formulação do Anexo III do Edital 02/2020 que propõe que o material didático destinado ao professor deva ter orientações e esclarecimentos: “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” (Brasil, 2020a, p. 35). O Edital deixa prevalecer uma supremacia do Ensino Fundamental sobre a Educação Infantil, algo já superado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) orienta que o contato com a leitura e a escrita seja assegurado sem a intenção de antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental:

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 30).

No Manual do Professor, a autora explica essa passagem da DCNEI, defendendo que, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não se deve antecipar conteúdos, porém, não é o que ela demonstra nas atividades apresentadas ao longo do livro didático Mundo das Coisas. Em toda sua estrutura do Manual do Professor, a autora usa uma comunicação articulada com os professores, abordando a preparação à alfabetização, autoafirmando com fundamento em normas, leis e autores. Mas o foco sempre é o que determina a PNA. Em síntese, Valle apresenta uma parte da legislação, depois induz o professor a uma lógica fundamentada na sua interpretação, mas sempre apresentando um estudo explicativo, justificando a função preparatória da pré-escola à alfabetização. Nota-se, que a autora muitas vezes ignora o papel do professor.

No Manual do Professor a autora está sempre a apresentar etapas da alfabetização. Sim, em parte é interessante que o professor da Educação Infantil saiba o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas não como forma de iniciar um processo. Ela descreve as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita, como uma forma de levar o conhecimento da prática que deverá acontecer na pré-escola.

Quadro 1 – Fases do desenvolvimento da leitura e da escrita

FASE	CARACTERÍSTICAS
Pré-alfabética:	Emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.
Alfabética parcial:	Faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras.

Alfabética completa:	Depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia.
Alfabética consolidada:	Nesta fase de consolidação contínua, ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica.

Fonte: Valle (2020a, p. 8).

Observem a atividade na Figura 15, a seguir, encontrada no Livro do Aluno, e o Quadro 2 com as orientações dadas ao professor, no Livro do Professor:

Figura 105 – Atividade do Livro do Aluno

CONHECENDO A LETRA A

VOCÊ SE LEMBRA DO ARTUR? O NOME DELE COMEÇA COM A PRIMEIRA LETRA DO ALFABETO, A LETRA **A**. VAMOS CONHECER A LETRA **A**. OUÇA COM ATENÇÃO A PRONÚNCIA DE CADA PALAVRA.

A **a** | **ANEL** **AMORA**
a **a** | **ANTA** **ABACATE**

VAMOS ESCREVER A LETRA **A**? PRIMEIRO, OBSERVE A LETRA **A** E, DEPOIS, COM A PONTA DO DEDO, TENTE ESCREVÊ-LA NO AR. CASO NÃO CONSIGA, PEÇA AJUDA À PROFESSORA.

AGORA, USANDO O LÁPIS, CUBRA A LINHA PONTILHADA PARA FORMAR A LETRA **A**. DEPOIS, COPIE A LETRA **A** NOS QUADRINHOS.

A **A** **A** **A**

14

Fonte: Valle (2020, p. 14).

A autora contempla, no Quadro 2 logo a seguir, o campo de experiência (BNCC); ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (EF).

Quadro 2 – Orientações no Livro do Professor sobre a atividade da Figura 15

ANTES: Reúna as crianças em uma roda de conversa e as questione sobre os locais onde é possível encontrar letras e para que elas servem (revistas, jornais, livros, outdoors, mercado etc.) Explique que, com as letras, é possível escrever as palavras e se comunicar; e que com a leitura, é possível ter acesso a muitas informações importantes (EI03EF07). Peça a elas que observem a sala de aula, à procura de letras. As crianças devem apontar as letras e nominá-las de acordo com seus conhecimentos.

DURANTE: O objetivo da atividade é o reconhecimento da letra A (grafia e fonema). Chame a atenção das crianças para as diferentes formas de escrita da letra A (maiúscula, minúscula, bastão e cursiva). Leia as palavras dispostas no Livro do Estudante, enfatizando sempre a leitura da letra A no início de cada palavra. Depois, peça para as crianças pensarem em outras palavras em que o som da letra A também apareça. Nesse momento, as palavras faladas pelas crianças podem ser escritas em um cartaz ou na lousa; elas devem identificar a letra A nessas palavras. Oriente-as a cobrir a linha pontilhada, formando a letra A. Esse exercício desenvolve a grafia e as habilidades manuais. Depois, peça para as crianças escreverem a letra A nos quadradinhos em branco, sem ajuda do pontilhado (EI03EF09).

DEPOIS: Para a consolidação da aprendizagem, sugere-se a brincadeira casa do A. Primeiro, as crianças devem ser desafiadas a pensar em palavras iniciadas com a letra A. Escreva cada palavra no topo de uma folha em branco. Então, oriente as crianças a representarem a palavra escrita na folha por meio de um desenho. Depois, elas devem colocar os desenhos na casa do A. É importante a percepção, por parte das crianças, da escrita como forma de comunicação e da escrita formal como uma convenção de regras a serem seguidas (EI03EF01). A brincadeira Casa do A pode ser realizada com outras letras do alfabeto, cada letra com a sua própria casa.

Fonte: Valle (2020a, p. 47).

Analisamos, pelas páginas expostas, que a atividade flui pela via da exposição repetida e descontextualizada da criança às letras, com foco no traçado e decodificação em detrimento da lógica interna e função social da escrita. O nível de escrita das crianças é por meio de atividades em que elas são levadas a escrever, copiando ou cobrindo, sem refletir sobre o sentido destas para a sua vida. Todavia, essa atividade é uma adequação às exigências do Edital de Convocação 02/2020 - PNLD/2022, o qual estabelece que o componente conhecimento alfabético, deve contemplar:

[...] a apresentação de todas as letras em ordem alfabética, nas formas bastão e cursiva, uma por página, e pareadas em maiúsculas e minúsculas, enfatizando suas representações visual e motora (Brasil, 2020a, p. 39), e a [...] associação de cada letra a exemplos de substantivos concretos (objetos, animais, cenários etc.) cuja grafia se inicia pela letra em questão (Brasil, 2020a p. 40).

Também compõe o detalhamento desse componente a “recitação do alfabeto e da pronúncia dos sons das letras” (Brasil, 2020a, p. 40).

Diante dos trechos reproduzidos, é explícito o foco na apresentação das letras do alfabeto e na prática de traçados, isso nos remete às antigas cartilhas de alfabetização das pré-escolas¹⁵. Depois de muitas lutas para que a criança se tornasse um sujeito de direito, temos um retrocesso apoiado pelas orientações do Edital 02/2020 do PNLD 2022, o qual vai de encontro ao progresso do desenvolvimento infantil, uma vez que reverencia uma obtenção técnica da linguagem escrita, omitindo o direito das crianças à educação de qualidade. Em outras palavras, há uma desconsideração às especificidades das crianças pré-escolares.

Ressaltamos que em um mesmo artigo citado pela autora no Manual do Professor, “Alfabetização na Pré-escola: Exigência ou Necessidade”, ela não faz uma abordagem complexa do material, apenas cita algo para ratificar o objetivo do seu livro. Mas neste mesmo artigo, as autoras Kraemer e Abramovay (1985, p.105) mencionam:

[...] A pré-escola pode, então, dar uma dupla contribuição no que se refere à alfabetização: garantir que a criança compreenda “o que é ler” e, simultaneamente, que a criança confie na SUA possibilidade de aprender a ler e escrever. [...] Atribuímos, portanto, uma enorme importância ao fato da criança compreender que a palavra escrita corresponde e significa um objeto ou uma ação concreta. É essa compreensão por parte da criança que permite o deslançar da alfabetização no sentido de aprender a ler e escrever. A descoberta de que a palavra escrita é mais uma forma de expressar as coisas, ideias e sentimentos são a base fundamental para a aquisição da leitura e da escrita.

Se tomarmos o artigo por um todo, verificamos que nessa citação as autoras deixam claro que a compreensão por parte da criança em entender que as letras formam palavras, e são essas palavras que nos transmitem ideias e sentimentos, e nessa concepção, podemos apresentar o livro de literatura ou textos literários de livro didático e dizer às crianças que as palavras nos contam as histórias, ou seja, ao trabalharmos com a linguagem literária, a criança pode chegar a este nível de abstração, e isso, seguindo as autoras do artigo, é a principal contribuição da pré-

¹⁵ Anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.

escola na aquisição da leitura e da escrita. É essa compreensão por parte da criança que permite o deslanchar da alfabetização, se a criança não lê os sentidos das palavras, não as contextualiza com o seu mundo, ela não estará preparada para alfabetização. A criança necessita aprender a função social das palavras, expressando-as, trazendo-as para sua realidade por meio da fantasia e das brincadeiras de jogo de papéis, e não apenas a mera reprodução da grafia e da fonética. Assim, um referencial relevante do artigo deixa de ser mencionado por Valle.

É preciso reconhecer que o livro é muito pouco presente no contexto familiar das crianças das escolas públicas, especialmente o livro de literatura infantil. Dessa forma, essa lacuna deve ser suprida pela escola, a escola passa a ter um papel desafiador. O professor deve trabalhar com textos que tragam prazer para a criança: a história, a narrativa, a poesia, e até o texto informativo que responda a curiosidades. Faz-se necessário evitar fazer da aprendizagem da leitura e da escrita uma coisa automática, sem sentidos, sem contextualizá-la com as histórias das crianças, desligada do mundo da escrita. E o que esperar de um livro didático em que o trabalho com a linguagem literária está aquém do esperado?

Ao término de cada Unidade do livro, a autora coloca uma Avaliação Formativa, porém com a concepção classificatória ou somativa, aquela avaliação em que a atenção se volta à menção atribuída ao estudante, com finalidade de certificação, uma forma de certificar se a criança pode avançar para etapa seguinte, ou seja, se a criança adquiriu a quantidade de conteúdos necessária, sendo uma avaliação quantitativa e não qualitativa. Embora, Valle ressalte no Manual do Professor:

[...] Na Educação Infantil, esse processo avaliativo deve acontecer de forma contínua, planejada e sistematizada por meio da observação e do registro, não tendo a função ou o objetivo de reprovar, classificar e comparar. É importante que a prática avaliativa aconteça em diferentes momentos e por meio de registros variados, tanto pelo professor quanto pelas crianças (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), sem intenção de seleção, promoção ou classificação. O real objetivo é reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam o direito de aprendizagem de todas as crianças (Valle, 2020a, p. 28).

Novamente temos palavras cheias de perspectivas, das quais a autora do Livro Didático utiliza, porém se tornam vazias de conteúdos, pois contradizem com as práticas das atividades do Livro. Como podemos fazer uma avaliação que garanta uma aprendizagem integral das crianças, se as atividades apresentadas são mecânicas e não dão margem à criatividade das crianças? Como podemos fazer uma avaliação, se os conteúdos já estão divididos

semanalmente, sem considerar os conhecimentos que as crianças trazem de casa, sem considerar o interesse das crianças? Como avaliar a aprendizagem da criança, se as letras devem seguir uma ordem estabelecida pelo livro didático? Como o professor pode ser ativo em suas estratégias de desenvolver atitudes leitoras, se o livro didático apresenta toda uma programação a seguir, inclusive cita o que fazer antes, durante e depois de cada atividade?

Notamos que há um paradoxo nas ideias da autora do Livro Didático em que temos alguém que defende uma avaliação qualitativa, mas que oportuniza à criança atividades repetidas, reprodutoras, sendo uma avaliação conteudista, que visa controlar a aprendizagem das crianças e a liberdade do professor. A autora tem um posicionamento em que se desaparece da visão dos professores como profissionais responsáveis na colaboração da construção e transformação dos conhecimentos. Há um esvaziamento da função do professor.

Verificamos, também, que a autora traz um quadro de evolução sequencial de conteúdos, isso nos revela uma submissão ao planejamento proposto pelo Livro Didático, sem deixar margens para a criatividade do professor e a liberdade de contextualizar os conhecimentos de acordo a demanda das crianças. O Livro retrata a evolução sequencial dos conteúdos, descreve passo a passo quais conhecimentos e habilidades de cada semana letiva. Analisamos apenas a parte da literacia, da Unidade 1 até a Unidade 4, perfazendo um total de 40 semanas letivas. Observamos que desde a Unidade 1 e em todo o decorrer do ano letivo, contempla-se Consciência fonológica e fonêmica, Conhecimento alfabético e Produção de escrita emergente.

a) Estrutura do Livro Didático do Estudante

No Manual do Professor, que traz em miniatura todas as páginas do Livro do Estudante, a autora apresenta a estrutura do Livro do Estudante:

O Livro do estudante é subdividido em quatro unidades temáticas, cada uma delas iniciada por um par de páginas de abertura; uma seção de introdução do tema e conteúdos; uma seção para o trabalho com gêneros textuais; seções para o trabalho com os algarismos e números; e uma seção que possibilita a retomada e o fechamento pedagógico da unidade sobre a literacia emergente (Valle, 2020a, p.38).

Vejamos essa subdivisão no Sumário do livro Didático do “Estudante”, visualizado na Figura 16, logo a seguir.

Figura 116 – Sumário do Livro do Estudante

SUMÁRIO	
CONHEÇA O SEU LIVRO	6
UNIDADE 1 - EU E MEU MUNDO	8
PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA	10
CONHECENDO A LETRA A	14
LÁ VEM HISTÓRIA	16
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 1, 2 E 3	18
CONHECENDO A LETRA B	21
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 4, 5 E 6	24
CONHECENDO A LETRA C	28
CONHECENDO A LETRA D	35
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 7, 8 E 9	38
CONHECENDO A LETRA E	43
CONHECENDO A LETRA F	49
PALAVRAS QUE APRENDEMOS	53
UNIDADE 2 - O MUNDO AO MEU REDOR	56
PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA	58
CONHECENDO A LETRA G	60
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 10	62
CONHECENDO A LETRA H	66
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 11	68
CONHECENDO A LETRA I	72
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 12	74
CONHECENDO A LETRA J	78
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 13	80
CONHECENDO A LETRA K	84
CONHECENDO A LETRA L	90
LÁ VEM HISTÓRIA	92
CONHECENDO A LETRA M	96
PALAVRA QUE APRENDEMOS	103
UNIDADE 3 - O MUNDO DAS BRINCADEIRAS	106
PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA	108
CONHECENDO A LETRA N	110
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 14	112
CONHECENDO A LETRA O	116
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 15	118
CONHECENDO A LETRA P	122
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 16	124
CONHECENDO A LETRA Q	128
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 17	130
CONHECENDO A LETRA R	134
CONHECENDO A LETRA S	140
LÁ VEM HISTÓRIA	142
CONHECENDO A LETRA T	146
PALAVRAS QUE APRENDEMOS	151
UNIDADE 4 - O MUNDO E A NATUREZA	154
PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA	156
CONHECENDO A LETRA U	164
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 18	166
CONHECENDO A LETRA V	168
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 19	170
CONHECENDO A LETRA W	176
BRINCANDO COM OS NÚMEROS - 20	178
CONHECENDO A LETRA X	182
LÁ VEM HISTÓRIA	188
CONHECENDO A LETRA Y	190
CONHECENDO A LETRA Z	193
PALAVRA QUE APRENDEMOS	199
MATERIAL DE APOIO	203

Fonte: Valle (2020, p. 4-5).

5.2.2 Análises e proposições das atividades com a linguagem literária no livro didático

Inicialmente, vamos entender o que o Livro Didático define por literacia. No Manual do Professor, segundo o estabelecido nas normas do edital PNLD/2020, que utiliza como sustentação a PNA, literacia é: “[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva.” (Brasil, 2019a). Nessa mesma perspectiva, Moraes (2013, p. 4 *apud* Valle, 2020a, p.21) a conceitua como um “[...] conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)”.

Neste contexto, segundo as citações apresentadas, podemos compreender que a literacia abrange a expansão do vocabulário, que se refere à compreensão e uso de palavras, e a construção da consciência fonológica, que envolve a compreensão dos sons da linguagem. Essas habilidades são consideradas cruciais para a aquisição da leitura (decodificação, ou seja, a capacidade de interpretar e entender o que está escrito) e da escrita (codificação, ou seja, a capacidade de expressar pensamentos por meio da escrita). Valle ressalta em seus comentários, no Manual do Professor, que “[...] é importantíssimo desenvolver certos conhecimentos e

habilidades de leitura e escrita na pré-escola, pois favorece não só o processo de alfabetização formal da criança, mas toda a sua vida escolar” (Valle, 2020a, p. 22)”.

Portanto, na fundamentação deste livro didático Mundo das Coisas, a autora considera que a literacia consta da compreensão mais ampla das habilidades necessárias para a comunicação escrita e leitura eficazes. E complementa suas abordagens, ainda no Manual do Professor, ressaltando que a literacia inclui “[...] experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever” (Valle, 2020a, p. 22).

A autora destaca, seguindo as normas do PNLD/2020, a literacia familiar, a qual é definida pelo programa intitulado Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar, organizado pelo Ministério da Educação para atender às propostas da PNA, como “[...] o conjunto de práticas e experiências relacionado com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis” (Valle, 2020a, p.18). Assim, almeja-se que os pais ou qualquer outro cuidador exerçam um papel mais ativo no desenvolvimento das crianças. A PNA indica que: “as práticas de literacia familiar são especialmente importantes para a criança de até seis anos, mas podem e devem ir além, enquanto ela progride nos níveis de literacia com o estímulo e auxílio da família” (Brasil, 2019 *apud* Valle, 2020a, p. 23).

As páginas de abertura do livro didático se apresentam com ilustrações relacionadas ao tema de cada unidade, abordando o trabalho com alguns temas contemporâneos propostos na BNCC. Além disso, trazem um pequeno texto introdutório, com questionamentos (prontos) que permitem ao professor verificar os conhecimentos prévios das crianças. Talvez uma forma de auxiliar, porém é essencial que o professor participe dessa análise a partir da realidade de cada sala de aula, e para tal, ele deve construir esses questionamentos.

Unidade 1: Eu e meu mundo

Figura 17 – Páginas introdutórias da Unidade 1 do Livro do Estudante



Fonte: Valle (2020a, p. 10-11)

Análises: Esta Unidade 1 fundamentou-se, principalmente, no campo de experiência O EU, O OUTRO E O NÓS. As propostas pedagógicas têm como finalidade trabalhar a identidade da criança e sua relação com o outro. Temos nas abordagens da autora uma individualização nos campos de experiência, como se tivesse que acabar um campo, para abordar outro campo, o que não condiz com a nossa realidade da sala de aula, pois muitas vezes em uma única atividade podemos explorar os cinco campos de experiência, posto que eles não se excluem, mas se agregam. Embora a autora retrate no Manual do Professor que:

Os campos de experiências estão organizados de modo a apoiar o professor no planejamento de sua prática pedagógica e não devem ser trabalhos de forma mecânica e isolada, mas sim integrados e em contextos significativos e lúdicos. Eles estão organizados de forma interdisciplinar e possibilitam que o professor, na fase do planejamento, promova experiências com propósito educativo (Valle, 2020a, p. 10).

Nesta unidade, a autora apresenta atividades com intuito de provocar nas crianças o pensar, o falar e o agir sobre si. O Livro Didático orienta um rol de práticas com o antes, durante e depois para “auxiliar” o professor na realização das atividades. Na Educação Infantil, cabe ao professor organizar as práticas pedagógicas no sentido de possibilitar às crianças, acesso à

cultura elaborada. Inicialmente, quase em toda introdução de cada unidade, Valle propõe uma leitura semiótica das imagens e incita uma conversa entre as crianças e o professor. Nesta Unidade 1 aborda temas, como: vida familiar e social, respeito e valorização do idoso. Particularmente, algumas práticas pedagógicas desse estudo são admissíveis; o fato é que o livro condiciona todo andamento do planejamento, sem espaço para a criatividade do professor; até mesmo as perguntas são direcionadas, retirando a dimensão da espontaneidade docente.

Proposições: Nesta etapa escolar, a leitura por imagens é bastante relevante para iniciarmos um processo de incentivo à leitura. E geralmente, em quase toda introdução das Unidades, a autora propõe essa estratégia. A criança, ao formar uma leitura por meio de imagens, percebe que as imagens falam e retratam algo. Esse tipo de atividade no ambiente educacional estimula as crianças e contribui para interação, fazendo com que todos emitam opiniões. Considerando que o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” permite um contato mais próximo, após a leitura das imagens realizadas em grupo pelas crianças, sugeriríamos uma atividade com utilização de um espelho, uma vez que a própria imagem demonstra uma criança se olhando no espelho e um texto indagando o que ela olha.

Nesse sentido, as instituições de educação infantil para promover o desenvolvimento integral das crianças necessitam também planejar o ambiente. O Referencial Curricular afirma que: “O espelho proporciona à criança a possibilidade de familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz” (BRASIL, 1998, p.28). E o RCEI destaca também que:

Recursos materiais entendidos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar etc. devem ter presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada. (BRASIL, 1998, p.70-71).

Nesta unidade inicial do livro, como se refere a um conhecimento do eu, do outro e do meu mundo, proponho uma atividade em que as crianças fossem aos pares se olhar simultaneamente no espelho. Que cada uma observasse o seu colega e descrevesse oralmente para as demais crianças da sala de aula as características físicas e emocionais que visualizam, permitir que se apresentem, que contem alguma história sobre suas famílias, pois toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor. O espelho é um recurso importante para estimular a imaginação, fazendo com que a criança possa assumir outros papéis. O Referencial Curricular (BRASIL, 1998) ratifica que este recurso contribui na “construção e na afirmação

da imagem corporal recém-formada: é na frente dele que meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis, brincar de ser pessoas diferentes, e olhar-se, experimentando todas essas possibilidades” (p.38-39).

As estratégias de fala e escuta ocorrem por meio da interação com o outro, e nos anos iniciais, o objetivo é aprofundar as experiências iniciadas na Educação Infantil e na família. Dessa forma, o professor deve promover discussões com intencionalidade para além da tradicional roda de conversa. Posteriormente, poderíamos fazer uma atividade com recortes e colagem de revistas velhas, pedindo-as que colemb pessoas, objetos, coisas que também têm na sua casa, ou que gostariam que tivesse. Cada criança, irá criar uma história individual do seu eu, e após a arte em forma de história pronta, narrar ao grupo. O professor deve guardar as atividades das crianças, construindo um portfólio para entrega futura; a criança precisa saber que tudo que ela faz é importante.

Nesta Unidade 1 há, também, um trabalho com o gênero textual canção: A canoa virou. Veja na Figura 18:

Figura 18 – Atividade no Livro do Aluno com o gênero textual canção



PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA

SEJA BEM-VINDO! ESTAMOS COMEÇANDO UM NOVO ANO ESCOLAR JUNTOS. VAMOS CONHECER NOSSOS COLEGAS DE CLASSE?

SENTE-SE NO CHÃO FORMANDO UMA RODA JUNTO DE SEUS COLEGAS. DEPOIS, FALE SEU NOME E CONTE UM POUCO DA SUA HISTÓRIA.

AGORA QUE VOCÊ JÁ APRENDEU O NOME DOS SEUS COLEGAS, VAMOS CONHECER O ARTUR! APRENDA A CANTAR A MÚSICA COM A PROFESSORA. VAMOS BATER PALMAS AO CANTAR? ASSIM FICA MAIS DIVERTIDO!

A CANOA VIROU

A CANOA VIROU
POIS DEIXARAM ELA VIRAR
FOI POR CAUSA DO ARTUR
QUE NÃO SOUBE REMAR

SE EU FOSSE UM PEIXINHO
E SOUBESSE NADAR
EU TIRAVA O ARTUR
LÁ DO FUNDO DO MAR.

CANTIGA POPULAR

1. CIRCULE O NOME DO ARTUR NA LETRA DA MÚSICA.

10

Fonte: Valle (2020, p.10).

Análise: Notamos que a musicalidade por meio desta canção não é recente e consegue ultrapassar o tempo, pois continua emocionando diversas gerações, faz parte da cultura brasileira. Salientamos que cantar ainda é uma das brincadeiras mais divertidas para as crianças, a música na Educação Infantil exerce um papel muito além do entretenimento, ela trabalha a coordenação motora, estimula habilidades socioemocionais, auxilia a percepção sonora e abre portas para imaginação e criatividade. Porém, o livro usa da linguagem musical apenas para identificação do nome das crianças, especificamente da grafia, quando contempla a escrita pela professora no livro, pedindo para que o aluno repita o som do seu nome. No outro item, pede que a criança recite as letras do alfabeto e posteriormente circule a primeira letra do seu nome.

Observamos que o trabalho com a linguagem literária foi reduzido, não foi explorado com sua estética, com sua arte. Embora seja uma canção conhecida do folclore brasileiro, mas tem suas nuances a serem exploradas, possibilitando a criatividade da criança, antes da realização de uma atividade mecânica; ao menos, a criança precisa saber o porquê desta atividade, o porquê de decorar as letras do seu nome. Após apresentação de uma linguagem literária, por meio de uma canção, o livro didático apresenta a seguinte atividade visualizada na Figura 19, buscada no Livro do Aluno:

Figura 19 – Atividade sobre a linguagem literária do gênero canção

2. ASSIM COMO O ARTUR, VOCÊ TAMBÉM TEM UM LINDO NOME. LEIA O SEU NOME, QUE A PROFESSORA ESCREVEU, NO QUADRO ABAIXO.

MEU NOME

3. O ALFABETO REÚNE TODAS AS LETRAS QUE PRECISAMOS CONHECER PARA LER E ESCREVER. JUNTO COM A PROFESSORA, VAMOS RECITAR AS LETRAS DO ALFABETO.

A	B	C	D	E	F
G	H	I	J	K	L
M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X
Y	Z				

4. AGORA ENCONTRE E CIRCULE A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME NO ALFABETO ACIMA.

Fonte: Valle (2020a, p.43)

Proposição: Após a utilização da musicalidade da canção para identificação das crianças, sugerimos que distribua a imagem de cada criança acompanhada do seu primeiro nome. Oportunizando, dessa forma, a criança relacionar seu nome a sua imagem, ou seja, é fundamental fazer essa leitura em que cada palavra tem um significado. E inicialmente, dessa forma, a criança terá mais facilidade em assimilar as letras que formam seu nome. Na sequência, por que não utilizar a linguagem literária como um atrativo inicial na identificação da criança como um personagem da canção? É possível montar um cenário criativo da história da canção, podemos explorar melhor essa interação com as crianças. Seria possível trabalhar com a confecção da canoa por meio de dobradura, com o desenho e pintura livres do peixe, em papel A4 ou outro papel disponível. Em seguida, pedir que a criança cole as letras do seu nome no peixe.

Essa atividade deve ser contextualizada, podemos falar dos rios poluídos que matam os peixes, perguntar se conhecem algum rio, se sabem nadar... Em conclusão, a professora poderia arquitetar um pequeno painel no canto da sala, confeccionado pelas crianças. Pode colar um TNT azul representando as águas do rio, pedir que cada criança cole o seu peixinho com seu nome no painel, colar também as dobraduras das canoas. Enfim, a criança ao fazer a dobradura, ela está a pensar no rio, vê-la dentro da canoa; ao pintar o peixe e colar seu nome, pode se imaginar como um peixe dentre outras inúmeras possibilidades. Tais aspectos possibilitariam trabalhar com a imaginação para que a criança exerça a criatividade. Para mais, a professora pode perguntar o que ela faria se fosse o peixinho? E escrever esta frase no quadro, só para a criança perceber que toda palavra dita pode ser escrita.

E assim poderemos iniciar o processo de educar a criança a gostar de ler, trazendo significados a função social da leitura. Essas atividades não se realizam em apenas uma aula, mas por etapas. Porém não precisamos de pressa para que as crianças copiem seu nome, precisamos sim, ajudá-las a entenderem que cada pessoa tem um nome, que é importante identificarmos nosso nome e que mais tarde irão aprender a escrevê-lo e lê-lo.

Ainda nesta Unidade, a autora aborda a letra A no início da palavra AMIGO, explorando uma atividade que pede às crianças que cubram os pontilhados, como se vê na Figura 20 a seguir, do Livro do Aluno.

Figura 20 – Atividade sobre o traçado da letra A



Fonte: Valle (2020a, p. 48).

Novamente o foco no traçado e decodificação em detrimento da lógica interna e função social da escrita, lembrando que esse tipo de atividade é uma adequação às exigências do PNLD/2020, que estabelece que o componente conhecimento alfabético, deve contemplar a ordem alfabética.

Na parte - Lá vem história -, no Livro do Aluno, temos a fábula O leão e o ratinho mostrada na Figura 21, a seguir.

Análise: O livro didático nos apresenta uma fábula e nesta atividade a autora contempla o campo de experiência ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (EF). Visa por meio da experiência com a literatura infantil, contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Nas práticas pedagógicas de orientação, a autora direciona o que o professor deva fazer antes, durante e depois da leitura da fábula. Em nenhum momento, a autora orienta para que o professor procure o livro literário e mostre-o às crianças a fim de que conheçam todas as partes da história, penetre no livro de literatura infantil de forma mais abrangente.

Figura 21 – Atividade de contação de história no Livro do Aluno.

LÁ VEM HISTÓRIA

1. OUA COM ATENÇÃO A FÁBULA QUE A PROFESSORA VAI LER.

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO À SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. MAS VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR EM CIMA DELE, ACORDANDO-O. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU EMBAIXO DA PATA. DE TANTO O RATINHO IMPLORAR, O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E O DEIXOU IR EMBORA.

ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO EM UMA REDE, ERA UMA ARMADILHA DE CAÇADORES. NÃO CONSEGUIA SE SOLTAR E FAZIA A FLORESTA INTEIRA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. DEPOIS DE ALGUM TEMPO, APARECEU O RATINHO. COM SEUS DENTES AFIADOS, ELE ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO. DAQUELE DIA EM DIANTE ELES SE TORNARAM GRANDES AMIGOS.

2. ONDE O LEÃO ESTAVA QUANDO ENCONTROU O RATINHO PELA PRIMEIRA VEZ? O QUE ELE ESTAVA FAZENDO?

3. O QUE O LEÃO FEZ COM O RATINHO?

4. O QUE O RATINHO FEZ PARA AGRADECER O LEÃO?

5. CONVERSE COM SEUS AMIGOS SOBRE COMO PODEMOS AJUDAR UNS AOS OUTROS EM NOSSO DIA A DIA.

Fonte: Valle (2020a, p.16-17).

Sabemos que um texto literário limita muito a dimensão do livro literário, muitas vezes seu caráter estético se perde em prol de uma literatura escolarizada, contrapondo-se ao lúdico. O caráter de universalidade presente no texto literário é fundamental para o processo de constituição humana da criança. Diante disso, os textos literários no livro didático são muito resumidos, com textos incompletos e poucas imagens, o que quebra toda estética da literatura. É necessário que o professor torne esses textos com um sentido maior, incitando a curiosidade e completando as histórias coletivamente com as crianças, para que não se percam em meras páginas folheadas pelas crianças.

Na perspectiva histórico-cultural, a educação da criança como processo de humanização é obtida por meio da cultura produzida pela humanidade. E as fábulas são produtos criados e passados de geração em geração. De acordo com Nelly Coelho, fábula "é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade" (2000, p. 165).

Em muitas das vezes, no livro didático Mundo das Coisas temos atividades com textos literários em que se desconhece a autonomia do educador, como acontece no estudo desta fábula, de modo a limitar a literatura a situações de leitura escolar em simples ações mecânicas,

ora para abordar conteúdos, ora para abordar valores morais, ora para responder respostas prontas. Em muitos espaços das escolas, as crianças ainda não construíram uma relação de prazer com o objeto livro, não se foi trabalhado com as crianças o sentido da linguagem literária. Elas veem a leitura como obrigação, por isso ser importante apresentar o livro literário à criança desde cedo, para que saiba que o texto literário do livro didático é apenas um resumo da história, que este resumo tem origem no livro literário, e assim, alimentar a necessidade delas buscarem outras leituras.

Apesar de Valle expor todo um envolvimento na introdução da fábula, faz-se necessário explicar o que é uma fábula, perguntar se as crianças sabem o que é, o que vai acontecer na história; é notório, no acompanhamento das atividades, que o livro didático estabeleça que o professor anote individualmente no livro de cada criança se identificam as personagens da fábula; se compreendem a moral da fábula; se fazem o reconto da história; se participam ativamente da dramatização da fábula. Ou seja, temos perguntas prontas para respostas prontas. E no final da história, a atividade induz a um teor de moral da fábula como conhecimento adquirido, direciona os professores a perguntarem às crianças questões com repostas prontas, que não as levam a pensarem.

Hoje a dimensão de literatura infantil, em diferentes linguagens, é muito mais ampla e possibilita à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo imensurável. A arte literária, em diferentes linguagens, com formas, cores, movimentos e palavras etc., pode ampliar a visão de mundo da criança, de maneira que ela se desenvolva como indivíduo autônomo que pensa, sente e age na sociedade. Então, não podemos restringir um livro em um pequeno texto. O texto deve ser, portanto, apenas um suporte introdutório para incitar a curiosidade em conhecer o livro literário, em iniciarmos o processo de educar a criança a gostar de ler. Posto que, não basta que a criança aprenda a ler, é fundamental que ela goste de ler.

Em se tratando da fábula, é um gênero textual com características histórias de animais personificados apresentando uma moral ao final, que chama a atenção das crianças, principalmente na faixa etária de 3 a 5 anos de idade. É notório mencionar sua relevância no desenvolvimento da criança, pois aborda a linguagem emocional em que a criança se encontra. A fantasia, portanto, liga a realidade com a imaginação e com a criação, a partir da suposição das falas dos animais como personagens. Porém, nesta fábula, o uso do texto literário é ínfimo, não há razão de sê-lo, como arte, como desenvolvimento cognitivo que possibilite a imaginação, pois a autora concebe a leitura como atividade articulada a ensinamentos de conteúdos. Quando

a criança brinca, ela sente a necessidade de outra criança, é nesse jogo com os pares que elas “assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente” (Mukhina, 1996, p. 163).

Reiteramos que os livros didáticos da Educação Infantil que apresentam atividades com práticas antiquadas e ultrapassadas, como treino motor, cobrir pontilhados e memorizar sílabas, têm-se mostrado ineficazes. Observe na sequência, nas Figura 22, a atividade da numeracia, buscada no Livro do Aluno em que a autora tenta usar a interdisciplinaridade, ou seja, integrar duas ou mais áreas do conhecimento.

Figura 22 – Personagens da fábula utilizados para representar treino motor, cobrir pontilhados e memorizar

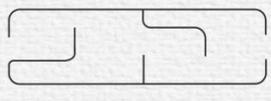
BRINCANDO COM OS NÚMEROS

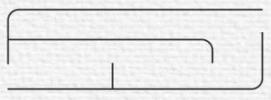
OS ALGARISMOS SÃO SÍMBOLOS QUE UTILIZAMOS PARA REPRESENTAR OS NÚMEROS. VAMOS BRINCAR?

1. ENCONTRE A SAÍDA DE CADA LABIRINTO E DESCUBRA A QUANTIDADE REPRESENTADA PELOS ALGARISMOS.

2. AGORA QUE VOCÊ JÁ CONHECE OS ALGARISMOS 1, 2 E 3, CUBRA OS PONTILHADOS E, DEPOIS, COPIE CADA UM DELES NOS QUADRINHOS.

1 UM  

2 DOIS  

3 TRÊS  

1 UM        

2 DOIS        

3 TRÊS        

18   AA  00  11 

Fonte: Valle (2020a, p. 18-191).

Para concluir cada Unidade, no Manual do Professor, propõe-se que seja realizada a observação e o registro do desenvolvimento individual de cada criança, de acordo com os objetivos pedagógicos trabalhados na Unidade. A tabela a seguir (Figura 23) refere-se à Unidade 1.

Figura 23 – Modelo de Ficha de Acompanhamento Individual

FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Elabora frases completas e pronuncia as letras e as sílabas das palavras.																														
Reconhece as letras A, B, C, D, E e F.																														
Expressa os fonemas /a/, /b/, /k/, /d/, /e/, /ɛ/, /~/ e /f/.																														
Interpreta textos e histórias contadas.																														
Reconhece as qualidades do som ao ouvir e cantar músicas.																														
Reconhece o som e a escrita do próprio nome.																														
Escreve o próprio nome.																														
Levanta hipóteses de escrita das palavras.																														
Reconhece a presença de rimas em poemas e cantigas.																														
Cria rimas a partir do próprio vocabulário.																														
Utiliza a coordenação ampla para solucionar desafios em jogos e brincadeiras que envolvem o corpo.																														
Expressa conhecimentos por meio do corpo.																														
Utiliza movimentos vinculados à coordenação motora fina para apanhar e utilizar lápis, pincéis, tesouras e etc.																														
Reconhece e expressa a necessidade da higiene pessoal.																														
Reconhece e valoriza culturas diferentes.																														
Se reconhece na cultura em que está inserido.																														
Se reconhece como integrante de uma família.																														
Reconhece os membros da própria família.																														
Reconhece a própria moradia e os outros tipos de moradia.																														
Compreende o conceito de número.																														
Realiza a contagem de 1 a 9.																														
Entende e expressa o conceito de 0.																														
Estabelece relação entre número e quantidade.																														
Realiza a escrita e/ou levanta hipóteses de escrita dos números.																														
Compreende, reconhece e diferencia as formas geométricas.																														
Reconhece e diferencia as cores.																														
Compreende conceitos de alto e baixo, grande e pequeno, em cima e embaixo.																														
Expressa diferenças e semelhanças entre os objetos para classificá-los.																														

Fonte: Valle (2020a, p. 87-88).

Na Educação Infantil, a avaliação passa por múltiplas faces de desenvolvimento. Nessa etapa o que se analisa não é o conhecimento, e sim o desenvolvimento integral da criança. É preciso se perguntar quem é essa criança e como ela está se constituindo. Essa deve ser a ideia central do professor ao avaliar, e para tal deve proceder como uma observação do percurso da

criança, analisando seu desenvolvimento, sem a busca de classificá-la e de lhe atribuir notas como preparados ou não para avançar a uma etapa posterior.

Observamos que a avaliação sugerida no livro didático Mundo das Coisas é estritamente conteudista. Isso é muito desafiador para o professor, pois a criança na pré-escola apresenta uma dimensão ímpar de conhecimentos acumulados a cada dia pelas experiências vividas, e infelizmente a autora segue uma norma contraditória do que é o ser criança em processo de formação. Por vista disso, na Educação Infantil o ato de avaliar requer que o professor tenha um olhar mais atento à criança e a saiba observar. A LDB 9394/96, em seu Artigo 31 aborda a forma que deve ser organizada a Educação Infantil, seguindo regras em comum e no inciso I aborda a: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996).

Unidade 2: O mundo ao meu redor. Nesta Unidade - O mundo ao meu redor -, segundo a autora, às crianças é oportunizado explorar os espaços onde constroem suas relações sociais, incluindo aí o ambiente familiar e o escolar, abordando o tema central Vida familiar e social (Figura 24).

A Unidade 2, por meio de propostas de atividades que promovem interações e brincadeiras, desenvolve, sequencialmente, uma série de conteúdos relacionados à literacia (letras do alfabeto, ampliação do vocabulário, escrita espontânea, gêneros textuais, contação e reconto de histórias, etc.).

Figura 24 – Páginas introdutórias da Unidade 2 no Livro do Aluno



Fonte: Valle (2020a, p. 56-57).

A autora trabalha com os campos de experiências O EU, O OUTRO E O NÓS (EO) e por meio do diálogo, desenvolve a percepção de si e do outro e o senso de reciprocidade e interdependência com o meio. Trabalha ainda ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (EF) e a partir de uma situação comunicativa, promove experiências nas quais as crianças podem falar e ouvir. Como de praxe, orienta aos professores o que fazer antes, durante e depois das atividades. Direciona os professores que incentivem as crianças a explorarem a página de abertura da unidade, analisando os elementos que compõem a cena - como se os professores já não fizessem isso.

Propõe uma leitura das imagens, novamente com perguntas prontas com o objetivo de ouvir respostas prontas, tipo: onde vocês estão? O que vocês estão fazendo aqui?, embora, Valle saliente que não exista respostas corretas, pois as crianças devem levantar hipóteses e usar a imaginação ao responder. Para tal, Valle não está levando em consideração que a imaginação não nasce pronta, precisa ser trabalhada, precisa ser vivida para que se flua. A criança só é capaz de imaginar por meio de experiências vividas ou conhecidas, as experiências fazem com que imaginem, e em seguida criem novas histórias correlacionando com seu mundo.

Segundo Vygotsky (1987), toda criação é extraída de fatos da realidade conhecidos ou experienciados pelo homem; assim a criação está de alguma forma vinculada às experiências e vivências do ser humano. O autor ressalta que: “[...] A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem” (*Ibid.* p. 15) e “[...] a fantasia se constrói sempre com materiais tomados do mundo real” (*Ibid.*, p. 17) podendo o indivíduo criar mesclando o real com o imaginário. Para Vygotsky (2009, p.22), “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.”

Segundo a citação do autor, compreendemos que a capacidade criativa da imaginação humana está intrinsecamente ligada à quantidade e à diversidade das experiências vivenciadas por uma pessoa. Nessa perspectiva, a experiência acumulada ao longo da vida fornece o material ou a matéria-prima com a qual a imaginação constrói suas criações, como se fossem ‘edifícios da fantasia’. Dessa forma, quanto mais variada e rica for a gama de experiências que uma criança vivencia, maior será o conjunto de elementos disponíveis para sua imaginação utilizar. Ou seja, a imaginação é alimentada e enriquecida pela diversidade de experiências que a criança vivencia aos pares, na escola, em casa e ao longo de sua vida. Portanto a autora não

pode simplesmente colocar as crianças em rodinha e pedir que usem a imaginação, a imaginação não é nata, ela é construída.

Na introdução da Unidade 2, a autora nos traz o gênero textual parlenda¹⁶, de extrema relevância para se trabalhar na pré-escola, pois os alunos gostam e se motivam. A palavra parlenda significa “falar muito” e sua origem vem do latim, da palavra *parlare*. As parlendas são textos recitados com um determinado ritmo e rimas, que apresentam um aspecto lúdico e presença de humor. Em síntese, são histórias curtas, que fazem parte do folclore nacional, com que as crianças brincam e se divertem cantarolando as frases ritmadas.

As parlendas aguçam a consciência fonológica ao estimular sons da nossa própria língua. Pela consciência fonológica, a criança pode perceber que uma palavra pode começar ou terminar com o mesmo som, que existem também termos grandes e pequenos etc. O trabalho com parlendas na Educação Infantil é rico de possibilidades dentro dos diferentes campos de experiências. Na atividade com essa parlenda, o Manual do Professor sugere várias atividades, e como na outra unidade, estabelece o que o professor deve fazer antes, durante e depois da atividade. Inicialmente a autora sugere a apresentação oral de outras parlendas pelo professor para que as crianças percebam as rimas das palavras.

Em seguida, a atividade sugerida é o professor expor a cópia da quadrinha, ler os versinhos, e enfatizar as rimas. Também é direcionada à interpretação do texto: Sobre o que a quadrinha fala? De quem é a casinha? Como ela é feita? O que a vovó serve para as pessoas? O Manual orienta atividades com revistas para que a criança procure imagens, selecione e recorte para colocar no baú da vovó. E que a criança diga o nome do objeto colocado no baú. A autora nos apresenta a parlenda A casinha da vovó, nas Figura 25, a seguir, retiradas do Livro do Aluno.

¹⁶ As parlendas são rimas infantis que divertem as crianças, ao mesmo tempo em que trabalham com a memorização e a fixação de alguns conceitos. Segundo estudiosos, as parlendas servem como sistemas educativos que fazem parte da literatura popular oral e do folclore brasileiro.

Figura 25 – Gênero parlenda trabalhado na Unidade 2 do Manual do Professor

ABC

PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA

1. OUÇA COM ATENÇÃO A QUADRINHA.

“A CASINHA DA VOVÓ
TRANÇADINHA DE CIPÓ;
SE O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO
COM CERTEZA FALTA PÓ.”

QUADRINHA POPULAR

A VOVÓ SEMPRE FAZ UM CAFÉ QUENTINHO QUANDO QUER
REUNIR OS NETOS PARA MOSTRAR AS LEMBRANÇAS QUE GUARDA
EM SEU BAÚ SECRETO.

2. PINTE CADA OBJETO COMO VOCÊ PREFERIR.

3. O BAÚ ABAIXO É SEU! DESENHE DENTRO DELE OS OBJETOS QUE
VOCÊ GOSTARIA DE GUARDAR.

58 59

123

Fonte: Valle (2020a, p. 58-59).

Análises: Podemos perceber que as parlendas atuam como importantes atividades que estimulam as práticas de recitar nas crianças, exercitando sua oralidade e expressão corporal. Através delas, as crianças passam a ter a consciência fonológica tão necessária para o seu aprendizado. É um gênero textual muito bom para realizar atividades em dupla ou em pequenos grupos. Existe um contato com a musicalidade, uma vez que trabalha rimas, trazendo grandes benefícios às crianças, tais quais: - estímulo ao jogo com as palavras, a exploração do ritmo, o reconhecimento dos padrões das rimas, a ampliação do repertório léxico, o conhecimento de forma lúdica, o aumento do vocabulário; o desenvolvimento da comunicação; o estímulo à criatividade; maior capacidade de concentração e de memorização; mais interação social - já que as brincadeiras são realizadas de forma coletiva.

Assim, a parlenda por ser um texto curto, e geralmente, com rimas engraçadas, é também, considerada entre as brincadeiras faladas com combinações de palavras de temática infantil que surgiram da sabedoria popular e que foram transmitidas ao longo das gerações. Dessa forma, é muito interessante trabalhar com parlendas na educação infantil, visto que elas se apresentam com rimas simplificadas e métricas, com característica de humor, o que se torna muito popular entre as crianças e contribui para o gosto pelo gênero. Segundo Riter: “Brincar com as palavras não é luta vã. Ao contrário, é condição essencial para fazer brotar em corações

ainda ternos, ainda fechados aos preconceitos, o amor pela leitura, o desejo de descoberta[...]” (Riter, 2009, p. 16). O autor ainda menciona que “Criança que brinca é ser que sonha. E sonho, tenho certeza, é condição para existir” (Riter, 2009, p. 22). Dessa maneira, as parlendas figuram-se como um ótimo elemento para trabalhar a ludicidade.

O professor necessita explorar o gênero parlenda, buscando desafios à criança por brincadeiras, narração da história por desenhos etc. Ademais, segundo Soares e Silva (2009), as parlendas apresentam conteúdos infantis e “são recitadas como brincadeiras de crianças” (Soares; Silva, 2009, p. 34). As autoras ressaltam que “As parlendas, assim como outras manifestações folclóricas da literatura oral, não são apenas brincadeira infantil, mas também ginástica, educação, crítica, história e poesia” (Soares; Silva, 2009, p. 41). Porém, é perceptível que na atividade do Livro Didático não se considera as parlendas uma ferramenta fundamental para o estímulo e para a formação de leitores, o objetivo nas atividades propostas era apenas levar a criança a identificar, dentre os objetos que ela coloriu, a gaita, para ser trabalhada a letra G. Dessa forma, as atividades do livro didático não são voltadas à boa literatura. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta:

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (Brasil, 1998, p. 143).

Contudo, por não ter caráter metodológico, o Referencial não apresenta metodologias de ensino da Literatura Infantil, limitando-se a afirmar que “[...] uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura” (Brasil, 1998, 144). Verificamos um descaso, por parte da autora do livro, no trabalho com esse gênero parlenda, não por ser textos curtos, mas pela falta de condicionamento para envolver as crianças com a literatura.

O objetivo da primeira etapa da Educação Básica não é a alfabetização, isso não significa que as crianças não terão acesso à cultura escrita, todavia, terão esse acesso por meio de experiências com a literatura, as artes, as brincadeiras. Desse modo, a Educação Infantil necessita de materiais de apoio como livros literários, informativos, brinquedos, materiais para produzir arte, assim reiteramos o nosso não a esse tipo de livro didático. Veja-se o objetivo

ínfimo de identificar a letra G e copiá-la, demonstrado na Figura 26, diante da riqueza que a linguagem da parlenda pode ofertar ao desenvolvimento infantil.

Figura 26 – Atividades de identificação da letra G no Livro o Aluno

CONHECENDO A LETRA G

VAMOS CONTINUAR CONHECENDO AS LETRAS DO ALFABETO! AGORA, VAMOS CONHECER A LETRA **G**. OUÇA COM ATENÇÃO A PRONÚNCIA DE CADA PALAVRA.

GATO GOTA
GOLA GARRAFA

VAMOS ESCREVER A LETRA **G**? PRIMEIRO, OBSERVE A LETRA **G** E, DEPOIS, COM A PONTA DO DEDO, TENTE ESCREVÊ-LA NO AR. CASO NÃO CONSIGA, PEÇA AJUDA À PROFESSORA.

AGORA, USANDO O LÁPIS, CUBRA A LINHA PONTILHADA PARA FORMAR A LETRA **G**. DEPOIS, COPIE A LETRA **G** NOS QUADRINHOS.

ATIVIDADE 28

A GAITA QUE A VOVÓ TIROU DO BAÚ É UM INSTRUMENTO MUSICAL QUE TEM UM BELO SOM.

VAMOS LER JUNTOS A PALAVRA **GAITA**! ELA COMEÇA COM A LETRA **G**.

AGORA, CUBRA O PONTILHADO PARA ESCREVER A PALAVRA **GAITA**.

Fonte: Valle (2020a, p.60-61).

Valle propõe que, no acompanhamento da atividade, o professor avalie se a criança pronuncia o fonema /g/; se reconhece a letra G em palavras diversas; se percebe e usa palavras que começam com as sílabas Ga, Ge, Gi, Go e Gu. Nesta atividade, buscamos apontar os limites e contradições inerentes à ação educativa que encaminha o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil pela via da exposição repetida e descontextualizada da criança às letras, com foco no traçado e decodificação em detrimento da lógica interna e função social da escrita.

Mencionamos que Vygotsky (2021, p. 104) complexifica métodos de ensino que tomam a aquisição da escrita como mero hábito motor ou técnico, traçando um paralelo com o ensino do piano: “[...] o aluno desenvolve a agilidade dos dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, porém, não é minimamente introduzido no universo da música”. Pela citação, é possível abarcar que da mesma forma que tocar piano pode se tornar uma atividade mecânica e técnica sem uma compreensão mais profunda da música, o ensino da escrita pode se tornar um mero exercício motor ou técnico se não estiver incorporado a um contexto mais amplo.

Para Vygotsky, o aprendizado deve ser significativo e conectado ao entendimento mais abrangente da prática em questão, seja música ou escrita. Simplesmente ensinar habilidades motoras ou técnicas sem fornecer um contexto mais amplo pode resultar em aprendizado superficial, que não desenvolve uma compreensão mais profunda da verdadeira "música" no caso do exemplo citado.

Proposições: A parlenda deve ser trabalhada em toda a sua estrutura, desde a linguagem musical, o contexto de sua narração por imagens, desde seus versinhos soltos com animação, suas recitações por grupos diferentes: um grupo pergunta e outro responde, com ritmos lentos e acelerados, com formação de outras parlendas coletivamente com as crianças, utilizando outras palavras; são infinitas as possibilidades.

É bom que o professor como um colaborador da aprendizagem explique-lhe o novo gênero trabalhado no nível da criança. Pode abordar que parlenda são versos divertidos, de tradição oral, que passam de geração para geração e muitas vezes sem sentido. A criança maior já utiliza a estrutura de uma cantiga ou parlenda para criar novas músicas ou até contar histórias.

O professor pode propor, inicialmente, brincadeiras de memorizar, estimular a criança a repetir a parlenda, a que chamamos de jogo de “gravador”. O professor diz um verso, a criança repete, e assim até todos os versos. Um grupo de crianças pergunta, outro grupo responde. Podemos pedir a criança que recite em vários ritmos diferentes: rápido, devagar, alto, baixo, sussurrando, entre outros. Posteriormente, agora que já conhecem a parlenda, vamos desenhá-la em cenas, vamos anexar outras cenas nesta parlenda. Na sequência, pedir que as crianças narrem ao grupo a história da parlenda que ele criou. Pedir que as crianças criem oralmente versos contendo rimas. É essencialmente, acreditamos ser relevante trabalhar com a escrita em um cartaz e fazer leitura para as crianças, apenas a percepção de conhecimento, para que saibam que toda palavra lida pode ser escrita, que toda palavra tem sua função social. Fundamental que essas experiências lúdicas tragam a fantasia e a imaginação ao encontro da realidade da criança, para que sejam capazes de criar parlendas oralmente. Nossas crianças não necessitam de práticas obsoletas, é nesse sentido que dizemos não à adesão do livro didático para as crianças, mas sim aos livros literários.

➡ Nesta mesma Unidade 2, no campo - Lá vem história -, o Livro Didático – Manual do Professor propõe o trabalho com o conto de fadas da história Cachinhos Dourados e os Três Ursos, figura 27.

Figura 27 – Atividades com conto de fadas Livro do Aluno

ABC

LÁ VEM HISTÓRIA

1. OUÇA COM ATENÇÃO A HISTÓRIA QUE A PROFESSORA VAI LER.

CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSOS

CACHINHOS DOURADOS ERA UMA MENINHA LOIRA DE CABELOS ENCARACOLADOS.

CERTA VEZ, AO PASSEAR PELA FLORESTA, CACHINHOS DOURADOS ENCONTROU UMA LINDA CASINHA. ELA BATEU NA PORTA, MAS NINGUÉM ATENDEU. PORÉM, A PORTA ESTAVA ABERTA. ENTÃO, ELA DECIDIU ENTRAR.

AO ENTRAR NA CASA, A MENINA VIU TRÊS PRATOS DE SOPA SOBRE A MESA E RESOLVEU PROVAR. A SOPA DO MAIOR PRATO ESTAVA MUITO QUENTE E A SOPA DO PRATO MÉDIO, MUITO FRIA. ENTÃO, ELA COMEU TODA A SOPA DO PRATO MENOR, QUE ESTAVA MORNINHA E DELICIOSA!

DEPOIS, CACHINHOS PROCUROU UMA CADEIRA PARA DESCANSAR. ELA ENCONTROU TRÊS CADEIRAS. UMA ERA MUITO GRANDE, OUTRA, MUITO LARGA. CACHINHOS ENTÃO ESCOLHEU A MENOR, MAS, AO SE SENTAR, SE ESPATIFOU NO CHÃO, QUEBRANDO A CADEIRA TODA!

ENTÃO, CACHINHOS DOURADOS ENCONTROU TRÊS CAMAS: A MAIOR ERA MUITO DURA E A MÉDIA MUITO MOLE. A CAMA MENOR TINHA UM TAMANHO PERFEITO E ERA MUITO QUENTINHA. ELA FICOU TÃO CONFORTÁVEL QUE ADORMECEU.

QUANDO A FAMÍLIA URSO VOLTOU DE SEU PASSEIO, ENCONTROU A CASA TODA BAGUNÇADA: A SOPA DO URSINHO HAVIA SIDO TOMADA, SUA CADEIRINHA ESTAVA QUEBRADA E, NO QUARTO, UMA MENINA DE CABELOS DOURADOS DORMIA EM SUA CAMA.

QUANDO CACHINHOS DOURADOS ACORDOU, VIU TRÊS URSOS ENORMES E LEVOU O MAIOR SUSTO.

UM POUCO MAIS CALMA, A MENINA CONVERSOU BASTANTE COM A FAMÍLIA URSO E APRENDEU QUE NÃO DEVE MEXER NAS COISAS DE OUTRAS PESSOAS SEM AUTORIZAÇÃO.

2. QUEM SÃO OS DONOS DA CASA QUE CACHINHOS DOURADOS ENCONTROU?

3. ONDE FICA A CASA DA FAMÍLIA URSO?

4. QUAL FOI A LIÇÃO APRENDIDA POR CACHINHOS DOURADOS NA CASA DA FAMÍLIA URSO.

92 93

123

Fonte: Valle (2020a, p. 92-93).

A autora contempla o campo de experiências (BNCC) ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (EF), por meio da experiência com a literatura infantil, o que contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e para a ampliação do conhecimento de mundo. Como em todas as atividades, a autora orienta o que o professor faça antes, durante e depois de cada atividade. Valle sugere que o professor leve vários livros de literatura infantil para a sala, deixe as crianças folheá-los e contar as histórias, a partir das imagens, à sua própria maneira. Logo, a autora incita algumas práticas pedagógicas que são significativas ao desenvolvimento de atitudes leitoras, recontação de histórias pelas crianças, tentando trazer novos elementos e fazendo modificações no enredo. Pois, repetimos, os textos literários no Livro Didático são muitos resumidos, com textos incompletos, e poucas imagens, o que quebra toda a estética da literatura.

É necessário que o professor dê a esses textos um sentido maior, incitando a curiosidade e completando as histórias coletivamente com as crianças, para que não se percam em meras páginas folheadas pelas crianças. Logo no início da narração, a autora propõe que os professores

façam inferências a partir do título da obra e levantem hipóteses sobre o que vai acontecer aos personagens, parem a narração no meio e peçam que as crianças adivinhem o final, incentivem as crianças a trocarem ideias sobre outros finais elaborados pelas elas próprias. Inferência e levantamento de hipóteses são técnicas de compreensão, usadas ao longo da leitura de um livro para que essa atividade seja construída coletivamente, tornando-a dinâmica, envolvente e prazerosa.

Nesta Unidade 2, o Livro nos oferece o gênero textual conto de fadas, com a história Cachinhos Dourados e os Três Ursinhos. Segundo Nelly Novaes Coelho¹⁷ (2003.p.13), conto de fadas:

[...] é um gênero textual formado por narrativas que, há milênios, surgiram anonimamente e passaram a circular entre os povos da Antiguidade, transformando-se consideravelmente com o passar do tempo. Atualmente, versões adaptadas dos contos de fadas são vinculadas à literatura infantil, tendo como uma das funções apresentar um esboço compreensível da sociedade e das várias relações intersociais com uma linguagem leve e simplificada.

A citação de Coelho sobre contos de fadas destaca que esse gênero textual tem uma origem milenar, esclarece-nos que ao longo do tempo, essas narrativas passaram por transformações significativas. Atualmente, as versões adaptadas dos contos de fadas estão associadas à literatura infantil, desempenhando o papel de apresentar um esboço compreensível da sociedade e das diversas relações interpessoais, sendo versões caracterizadas por uma linguagem acessível às crianças.

Análises: Sabemos que a literatura nos coloca em contato com aqueles que vieram antes de nós, permite-nos criar laços com os que estão ao nosso redor. Logo, literatura é socialização e, sobretudo, humanização. Quando bem trabalhada no espaço escolar, revela-se um verdadeiro tesouro na preparação de nossas crianças para formação inicial do pequeno leitor e para educar-se a criança a gostar de ler. A autora do Livro Didático propõe que os professores indaguem as crianças sobre quem são os donos da casa que Cachinhos Dourados encontrou? Onde se localiza a casa dos ursos? E qual foi a lição aprendida por Cachinhos Dourados na casa da família urso? Essa compreensão textual é válida, mas acaba por resultar em respostas únicas, nada imaginativas.

¹⁷ De uma época em que poucas mulheres ocupavam espaço no mundo acadêmico e literário, a paulistana Nelly Novaes Coelho ingressa na Faculdade de Letras já casada e mãe de um filho, em 1955. Pioneira, cria na década de 1980 a disciplina de Literatura Infantil para o curso de Letras da Universidade de São Paulo. Tida como “menor” à época, vê com orgulho a expansão da área.

Não devemos esquecer que literatura é antes de tudo arte e, como tal, tem a função de exercitar o nosso pensamento poético – relacionado com o imaginar que é uma outra forma de pensar, sentir, perceber e conhecer o mundo e a nós mesmos. A linguagem artística permite diversas interpretações, sendo uma linguagem plurissignificativa, pois faz um apelo à nossa criatividade e sensibilidade. Será necessária uma mediação com perguntas mais provocativas, tipo: Além dos três ursinhos, que outros animais podemos encontrar na floresta? Se você encontrasse Cachinhos Dourados, o que diria a ela? Você acha que eles se tornaram amigos? O que mais gostou na história? Como poderia ter outro fim a história?

O livro didático Mundo das Coisas, trata a linguagem literária com uma relação entre moral e arte. Segundo Vygotsky, a literatura infantil com finalidade moral é diretamente atacada, por vista disso o autor abandona a concepção “segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral” (Vygotsky, 2001, p. 325). O autor censura a concepção de que as emoções estéticas têm uma relação direta com as morais e que toda obra de arte contém um impulso para o comportamento moral.

Dessa forma, desaprova o estudo literário, particularmente a produção para crianças, e sua reflexão sobre a recepção de efeito moral que uma obra literária terá no leitor. Até porque diferentes leitores podem interpretar uma história de maneiras diversas e tirar conclusões morais distintas a partir dela; e muitas vezes o mesmo leitor poderá ao ler um texto literário ter concepções divergentes, a depender da época em que leu o livro. O que é moral hoje, pode não o ser amanhã, pode passar a ter outra dimensão em um futuro próximo, a depender do contexto sócio-histórico-cultural em que a pessoa vive.

As crianças podem ter interpretações diversas: uma criança pode imaginar que Cachinhos Dourados foi gentil em arrumar a casa dos três ursos, fazer o almoço para os ursinhos etc., mas, outra criança pode imaginar que ela não deveria mexer nas coisas dos outros sem autorização, portanto, os conceitos morais são construídos de acordo com a história sociocultural de cada indivíduo. A crítica de Vygotsky sugere que a experiência de leitura é altamente individual e que os efeitos morais de uma obra não podem ser universalmente prescritos. O autor reconhece a complexidade da relação entre literatura, emoções e moralidade, destacando a importância de considerar a diversidade de interpretações e conclusões que os leitores podem extrair das obras literárias infantis.

É importante que os professores realizem práticas pedagógicas que insiram as crianças no mundo das artes, dos sentimentos, das relações, das mediações de conflitos, para que não se podem as possibilidades das crianças. Para isso, é fundamental materiais de qualidade, devido a construção que já foi feita, deve-se ter um alinhamento na construção histórica da criança.

Portanto, a escolha dos livros é um compromisso sério: os conteúdos devem apontar horizontes, com bons materiais que auxiliem no processo de aprendizagem. Nesse contexto, parte destes livros que seguem as normas do PNLD/2020 está aquém do necessário para a relação dialética entre aprendizagem-desenvolvimento da criança. Não se fazem necessários livros que sejam mecânicos e que tragam ideias prontas.

Proposições: Ao considerar que as crianças pré-escolares ainda não dominam a linguagem escrita, as imagens fornecem as informações a respeito dos enunciados, atuando nas funções de narradoras. Acreditamos que uma das melhores formas para incitar a imaginação das crianças e o prazer pela leitura, é permitir-lhes criar histórias por meio de relações semióticas, observando todos os detalhes que as imagens lhes transmitem. A leitura por imagens vai além do visual da leitura, vai muito além da simples figura colocada para que a criança faça a observação do que está vendo. Ela é a leitura de mundo daquela criança, é a mistura de sua vivência pessoal e daquilo que o autor da figura, desenho, foto ou pintura quer passar para quem vai apreciar o que está ao alcance de seus olhos.

A literatura infantil na idade pré-escolar está intimamente ligada ao lúdico, às brincadeiras e por que não falarmos dos papéis sociais nas brincadeiras, posto que é brincando que se aprende, além da brincadeira de papéis sociais ser a atividade principal do pré-escolar? Leontiev (1978b, p.122) ao analisar a brincadeira como a principal atividade geradora do desenvolvimento psíquico da criança na idade escolar, menciona que:

O papel dominante da brincadeira na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança nesse estágio, quando a brincadeira desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e seu desenvolvimento precisam ser apresentados. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal.

Comprendemos que o brincar é uma atividade infantil capaz de impulsionar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento e a linguagem. A criança sente a necessidade de ser quem ela não pode ser no exato momento, ser o papai urso, a mamãe urso, Cachinhos Dourados, e por meio da brincadeira ela realiza seus desejos, desempenhando papéis, temos a fantasia indo ao encontro da realidade. Porém, para educarmos uma criança a gostar de ler, precisamos inicialmente conscientizá-las que as palavras têm significados, que são elas que nos contam as histórias dos livros. E posteriormente, oportunizar às crianças a função social da leitura pelo lúdico, ou seja, a criança

precisa sentir a necessidade de ler, de vivenciar essas leituras no seu mundo, construindo suas histórias através de atitudes imaginárias reprodutoras e atitudes imaginárias combinatórias. A lucidade decorre de se dar um sentido social a um objeto.

Mukhina (1996, p. 155-156) chama de atividade lúdica “à ação que a criança desempenha com um objeto substituindo outro, ou seja, ela dá novos significados a um objeto na brincadeira que não representa a realidade.” Nessa mesma concepção, Vygotsky (2008, p. 30) acrescenta que os objetos não impulsionam a criança a realizar determinada ação, a criança age diferentemente do que o objeto determina, ela age além do que vê. Ela pode pegar um vasilhame e dizer ser panela, pegar um lápis e dizer ser colher, e ficar mexendo como se estivesse fazendo a sopa para os ursos. O que impulsiona a criança a brincar são os papéis que ela irá assumir, advindos da realidade social. Ainda que a brincadeira de papéis se distinga da literatura infantil, elas podem dar o *feedback* que afeta positivamente o desenvolvimento das crianças.

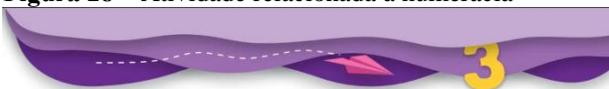
Ao incentivar que as crianças utilizem da brincadeira de papéis sociais para conectarem com a literatura ou vice-versa, o professor proporcionará uma situação imaginária, que não é algo fortuito na vida da criança, mas é a primeira manifestação da emancipação da criança. Dessa forma, a leitura de livros ou textos literários do livro didático também contribuem para o repertório da brincadeira de papéis sociais, atividade pela qual a criança em idade pré-escolar dá grandes saltos no desenvolvimento. O professor deve ser seletivo na escolha das histórias, visto que, não é qualquer história que irá resultar em novos temas e conteúdos para as brincadeiras de papéis sociais, mas somente aquelas que trazem sentido e significado para a criança do entorno social.

➡ Ainda na Unidade 2, a autora contextualiza a literacia com a numeracia. Ela contempla os campos de experiências (BNCC): CORPO, GESTOS E MOVIMENTO (CG), por meio da brincadeira, explorando um amplo repertório de movimentos corporais, ajudando as crianças a identificarem suas potencialidades e limites; e o campo ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES (ET), por meio de relações de comparação, promovendo a construção de conhecimentos relacionados à numeracia, no que diz respeito às noções de posição e direção.

Integrar literatura nas aulas de Matemática representa uma nova dimensão ao ensino tradicional da Matemática, pois essas atividades exploram as disciplinas simultaneamente. A integração da Matemática com a Literatura pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e inovador para alunos e professores. Para tal, é necessário estabelecer objetivos

e propostas concisas que façam com que as crianças desenvolvam suas funções superiores, não constituindo apenas uma atividade com mero objetivo conteudista, mas atividades que induzam a imaginação e ao raciocínio lógico da criança. Veja-se, na Figura 28, a atividade proposta pela autora, retirada do Livro do Aluno após trabalhar com a história Cachinhos Dourados e os Três Ursos: ATIVIDADE 47: Cachinhos Dourados experimentou todas as camas da casa da família urso antes de adormecer. Pinte de **azul** a cama que está ao lado de Cachinhos Dourados; pinte de **vermelho** a cama que está atrás dela; pinte de **verde** a cama que está na frente dela.

Figura 28 – Atividade relacionada à numeracia



ATIVIDADE 47

CACHINHOS DOURADOS EXPERIMENTOU TODAS AS CAMAS DA CASA DA FAMÍLIA URSO ANTES DE ADORMECER.

PINTE DE **AZUL** A CAMA QUE ESTÁ AO LADO DE CACHINHOS DOURADOS.

PINTE DE **VERMELHO** A CAMA QUE ESTÁ ATRÁS DELA.

PINTE DE **VERDE** A CAMA QUE ESTÁ NA FRENTE DA MENINA.




Fonte: Valle (2020a, p. 95)

Análise: Na abordagem mencionada, a autora orienta (no Manual do Professor) que se façam várias atividades, contemplando as brincadeiras em grupos, na sala ou no pátio da escola, para que a criança vivencie a formação de conceitos. Isso é um bom início, essa interação, antes de partir para conceitos abstratos. Somente após, Valle orienta a utilização do livro didático. Dessa forma, ao fazer essas atividades com as crianças, elas não são introduzidas, inicialmente, a conceitos matemáticos de forma abstrata, para depois aplicá-los a histórias ou contextos literários. Sempre a autora demonstra uma comunicação bem condizente, mas suas atividades práticas vão de encontro ao desenvolvimento integral da criança. Na atividade em análise, não

há uma contextualização entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos espontâneos, esse tipo de aprendizagem torna a criança um ser passivo, que faz o que lhe é ordenado sem um sentido maior.

Proposições: A atividade proposta pela autora contradiz com sua comunicação nas orientações do Manual. As tarefas centradas na orientação espacial, envolvendo noções de lateralidade (ao lado; esquerda/direita) e posição relativa (em cima/baixo; à frente/atrás; dentro/fora) devem levar as crianças à percepção da sua posição no espaço e a dos objetos nele inseridos. Esses tipos de conceitos devem ser construídos a partir da prática, experiência com os pares, do concreto ao abstrato. Seria mais lógico o professor formar uma rodinha com as crianças sentadas ao chão, deixar uma ao meio que será “Cachinhos Dourados” e ir encenando a brincadeira, p. ex: [...] Três ursinhos (crianças brincando de papéis sociais) perdidos na floresta entraram na roda, começaram a andar bem depressa para frente, depois cansaram muito e começaram a andar devagar para trás, um deles (fala o nome da criança) sentou-se à frente de Cachinhos Dourados, o outro se sentou atrás da menina. De repente, Cachinhos Dourados chamou duas amigas para... (permitir que as crianças, também, deem comandos) e assim seguindo até que todos participem.

Dessa maneira, as crianças exploram a Matemática e a História simultaneamente. Isso significa que, ao abordar determinados conceitos matemáticos, os alunos são imersos em narrativas ou histórias que incorporam esses conceitos. Ademais, a aprendizagem de Matemática ocorre de maneira contextualizada, enriquecendo a compreensão dos alunos ao associar os conceitos matemáticos a situações do mundo real apresentadas na literatura. Percebemos que, assim existe uma interdisciplinaridade.

Essa abordagem tem potencial para tornar o ensino de Matemática mais envolvente, relevante e significativo para os alunos. Ao conectar a Matemática a histórias e contextos literários, as crianças podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos, ao mesmo tempo em que exploram a aplicação prática desses conceitos em situações da vida cotidiana. Porém, as propostas do Livro Didático são meramente técnicas, de baixa qualidade visual e enunciativa, limitadas e desconexas da realidade das crianças, visto que se posicionar no Livro Didático, não confere à criança uma experiência real de lateralidade.

➡ Na sequência, desta mesma Unidade 2, a autora trabalha com a letra M, conforme se vê na Figura 29 a seguir.

Figura 29– Atividade Conhecendo a letra M

CONHECENDO A LETRA M

VAMOS CONTINUAR CONHECENDO AS LETRAS DO ALFABETO! VAMOS CONHECER A LETRA **M**. OUÇA COM ATENÇÃO A PRONÚNCIA DE CADA PALAVRA.

MAÇÃ MICROFONE
MOLA MEIAS

VAMOS ESCREVER A LETRA **M**? PRIMEIRO, OBSERVE A LETRA **M** E, DEPOIS, COM A PONTA DO DEDO, TENTE ESCREVÊ-LA NO AR. CASO NÃO CONSIGA, PEÇA AJUDA À PROFESSORA.

AGORA, USANDO O LÁPIS, CUBRA A LINHA PONTILHADA PARA FORMAR A LETRA **M**. DEPOIS, COPIE A LETRA **M** NOS QUADRINHOS.

96

Fonte: Valle (2020a, p. 96).

Análise: Sem contextualizar com a literatura trabalhada, como se a linguagem literária fosse uma obrigação do livro didático já realizada, a autora propõe como objetivo da atividade o reconhecimento da letra M (grafia e fonema), apoiando-se nas palavras propostas no livro. A atividade é mecânica, sem imaginação e nenhuma criatividade, apenas com traçados e pontilhados para cobrir. Verdadeiro atraso, que ignora toda a trajetória histórica da educação infantil no Brasil até chegarmos a uma concepção pedagógica que forme a criança como ser de direitos, capaz de construir conhecimentos, a partir do seu protagonismo nas atividades realizadas. Nesse sentido, é inoportuno aceitarmos atividades impressas em livros e materiais didáticos que forcem a memorização técnica de letras e números, que sejam favoráveis à apropriação da linguagem escrita em um período do desenvolvimento no qual temos as interações e brincadeiras como eixos estruturantes.

Proposições: O professor pode expor partes da história de Cachinhos Dourados com imagens e frases curtas e pedir que as crianças identifiquem a letra M nas palavras, circulando-as. Em seguida, poderíamos fazer pesquisa em revistas velhas, pedindo que a criança encontre

imagens e nomes de coisas e objetos que iniciam com a letra M. Colem-nas no caderno e tentem construir frases com essas palavras. A criança pode elaborar uma frase apenas com desenhos, ou oralmente. A professora pode dizer: “vamos escolher os nomes dos ursinhos com palavras iniciadas com a letra M”? Quem também tem o nome iniciado com a letra M? Veja que a influência dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil serve, também, para melhorar a aprendizagem, tornando-a mais próxima da realidade do aluno.

Uma estratégia que as crianças gostam muito é o uso de parlendas simples, trava-línguas etc. em que a criança deve imaginar repentinamente uma palavra iniciada com a letra M, tipo: Na festa do M, só entra quem levar algo iniciado com a letra M, sem repetir as palavras já ditas por outros colegas. As crianças repetem com a professora **M**inha **m**ãe **m**andou levar **m**açã. Você levou (insere o nome de cada criança por vez)? “Eu não, eu levei **m**andioca. Todos: Então você entra na festa! Novamente, todos com a professora: **M**inha **m**ãe **m**andou levar **m**andioca. Você levou (outro nome de criança)? Eu não, eu levei **m**elancia. Todos: Então você entra na festa! E assim até que todos digam uma palavra começado com a letra M.

Unidade 3: O mundo das brincadeiras

Nesta Unidade, Figura 30, o Livro Didático-Manual do Professor retoma e reforça saberes adquiridos nas unidades anteriores, e apresenta propostas de atividades que desenvolvam, sequencialmente, conteúdos relacionados à literacia (letras do alfabeto, ampliação do vocabulário, escrita espontânea, gêneros textuais, contação e recontação de histórias etc.), à numeracia (formas geométricas, conceitos topológicos, sequência numérica, raciocínio lógico etc.) e à investigação de fenômenos naturais (o corpo humano, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas etc.) e sociais (relações de parentesco, tradições, costumes etc.).

Nesta unidade, a autora contemplou os campos de experiências (BNCC): O EU, O OUTRO E O NÓS (EO), por meio do diálogo, desenvolveu a percepção de si e do outro, e o senso de reciprocidade e interdependência com o meio; e o campo de experiência ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (EF), a partir de uma situação comunicativa, promovendo experiências nas quais as crianças podem falar e ouvir. Nas orientações propostas aos professores, a autora sugere estimular a turma a compartilhar experiências relacionadas ao brincar, conversando sobre os brinquedos e as brincadeiras de que mais gostam, expressando suas vivências por meio da linguagem oral. Propõe aos professores que organizem o cantinho

do brinquedo, pode-se escolher, junto com as crianças, um dia da semana para ser o Dia do Brinquedo. A princípio, como em toda introdução da Unidade, a autora propõe uma leitura das imagens, proporcionando uma maior interação com as crianças, porém o livro didático já traz perguntas prontas com o objetivo de receberem respostas prontas e únicas.

Figura 30 – Unidade 3 do Livro so Aluno



Fonte: Valle (2020a, p.106)

Na parte de literacia, - Lá vem história -, o livro nos apresenta um conto com a história do Pinóquio. Nesta atividade, a autora contempla campo de experiências (BNCC) ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (EF), por meio da experiência com a literatura infantil, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e para a ampliação do conhecimento de mundo das crianças.

Análises: O Livro Didático Mundo das Coisas traz o reconto de um clássico infantil, com objetivo de trabalhar pontos decorrentes da ética como: teimosia, mentira e desinteresse na escola, apresentando-nos um conto, de maneira restrita, com algumas partes da história por meio de imagens. No Manual do Professor, existem muitas estratégias indicando atividades a realizar antes, durante e depois do conto (Figura 31). Uma interpretação muito pobre, que conduz os professores a interpretarem com as crianças por meio de perguntas prontas que

seqüencialmente as induz a respostas prontas e únicas. De que material Pinóquio foi feito? Qual foi o conselho que a Fada Madrinha deu ao Pinóquio? São meras perguntas que não levam a criança a pensar, imaginar, criar, apenas repetem o que está claramente no conto, não há outra resposta.

Figura 31 – Atividades com o conto Pinóquio no Livro do Aluno

LÁ VEM HISTÓRIA

1. OUÇA COM ATENÇÃO A HISTÓRIA QUE A PROFESSORA VAI LER.

PINÓQUIO

ERA UMA VEZ UM VELHO CARPINTEIRO, MUITO SOLITÁRIO, CHAMADO GEPETO. ELE QUERIA MUITO TER UM FILHO E RESOLVEU FAZER UM BONECO DE MADEIRA PARECIDO COM UM MENINO. GEPETO DEU AO BONECO O NOME DE PINÓQUIO.

GEPETO JÁ HAVIA ADORMECIDO QUANDO UMA FADA MADRINHA APARECEU E, COM SUA VARINHA DE CONDÃO, DEU VIDA AO BONECO E LHE DISSE:

— PINÓQUIO, SE A BONDADE TOMAR CONTA DO SEU CORAÇÃO, VOCÊ SE TRANSFORMARÁ EM UM MENINO DE VERDADE!

AO VER QUE O BONECO HAVIA GANHADO VIDA, GEPETO FICOU MUITO FELIZ E RESOLVEU COLOCAR PINÓQUIO NA ESCOLA, COMO TODAS AS CRIANÇAS.

MAS PINÓQUIO DESOBEDECEU AO SEU PAI E NÃO FOI PARA A ESCOLA, DECIDIU IR COM ALGUMAS CRIANÇAS PARA O PAÍS DA ALEGRIA. CHEGANDO LÁ, ELE FEZ A MAIOR BAGUNÇA E ESTAVA SE DIVERTINDO MUITO QUANDO, DE REPENTE, PERCEBEU QUE ALGO ESTAVA ERRADO.

POR TER MENTIDO PARA O PAI, O NARIZ DE PINÓQUIO COMEÇOU A CRESCER... E CRESCER! O MENINO FICOU ASSUSTADO E CHOROU ARREPENDIDO. A FADA MADRINHA APARECEU NOVAMENTE E DESFEZ O ENCANTO, MAS AVISOU:

— TODA VEZ QUE MENTIR, SEU NARIZ VAI CRESCER.

PINÓQUIO PROMETEU NÃO MAIS MENTIR, CAMINHO FELIZ AO ENCONTRO DE GEPETO, SEU PAI, E FORAM MUITO FELIZES.

2. DE QUE MATERIAL PINOQUIO FOI FEITO?
3. QUAL FOI O CONSELHO QUE A FADA MADRINHA DEU AO PINÓQUIO?

Fonte: Valle (2020a, p.142-143).

Na seqüência, a autora parte para atividades que envolvem a numeracia, tentando relacionar a literatura com conceitos matemáticos. Veja-se a Atividade 72 à página 179 do Livro do Aluno: Recorte da página 205 os brinquedos de madeira que Gepeto construiu e cole-os na estante de acordo com a quantidade indicada (figura 32).

Perguntamos, como a criança irá saber quais brinquedos Gepeto construiu, se em nenhuma parte do texto é abordado isso? Apenas temos mais uma atividade que tenta florear, com recortes e colagens como se fosse uma arte. Porém, a atividade não tem fundamentos, qualquer coisa que a criança colar, estará correto.

Ao considerarmos o livro didático um instrumento mediador do processo de aprendizagem e que faz parte do material utilizado na pré-escola, não podemos esquecer de que o foco do estudo deste suporte segue as normas do PNLD/2020 que enfatizam a PNA, sendo assim, visam preparar os “estudantes” para alfabetização de uma forma técnica. O referido

material recebe destaque negativo no sentido de ir exatamente de encontro à formação integral da criança, de encontro a toda conjuntura já conquistada pela Educação Infantil. Para tal, enfatizamos a importância da sua escolha. Não se deve oferecer às crianças um papel como instrumento comprometedor da sua formação, com atividades que mais as estagnam do que as preparam para uma educação integral, ou seja, o livro didático na Educação Infantil, neste contexto, está representando um instrumento que não permitir um melhor desenvolvimento das crianças em seus âmbitos cognitivo, social, afetivo, cultural.

Figura 32 – Atividades de recorte e colagem relativas ao conto Pinóquio



Fonte: Valle (2020a, p.144 e 207).

Percebemos que a história de Pinóquio ficou perdida, sem nenhuma outra função. Há um esvaziamento no trabalho da linguagem literária. Posteriormente, a autora, segue com atividades de literacia, retrógradas, seguindo a sequência do alfabeto, que não usam criatividade e muito menos irão contribuir para o desenvolvimento das funções superiores, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção. Veja-se o exemplo do treinamento para aprender a letra T, buscado no Livro do Aluno, orientando cobrir e copiar, identificar coisas e objetos concretos iniciados com a letra T, sem nenhuma relação coerente entre esses objetos na Figura 33 a seguir.

Figura 33 Atividade Conhecendo a letra T

CONHECENDO A LETRA T

VAMOS CONTINUAR CONHECENDO AS LETRAS DO ALFABETO!
AGORA A LETRA T. OUÇA COM ATENÇÃO A PRONÚNCIA DE CADA PALAVRA.

TERNO TIGRE
TOURO TUBARÃO

VAMOS ESCREVER A LETRA T? PRIMEIRO, OBSERVE A LETRA T E,
DEPOIS, COM A PONTA DO DEDO, TENTE ESCREVÊ-LA NO AR. CASO
NÃO CONSIGA, PEÇA AJUDA À PROFESSORA.

AGORA, USANDO O LÁPIS CUBRA A LINHA PONTILHADA PARA
FORMAR A LETRA T. DEPOIS, COPIE A LETRA T NOS QUADRINHOS.

146

Fonte: Valle (2020a, p. 146).

Proposições: Nesta Unidade 3, o livro nos proporciona o conto Pinóquio em que há infinitas possibilidades de trabalhá-lo de forma significativa com as crianças. Inicialmente, devemos sempre mostrar o livro literário com a história completa às crianças. Na sequência, sabemos que é imprescindível a interpretação oral coletiva, a leitura das imagens, a recontação pelos alunos, e, essencialmente utilizarmos a brincadeira de jogos de papéis na literatura. O processo de experimentação e de realização de atividade de leitura pela criança é destacado por meio da literatura infantil. Conforme aponta Arena (2010, p.32, grifo do autor):

[...] a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de “dar asas à imaginação e provocar prazer”, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade de imaginação do adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo.

Nessa concepção, a literatura infantil exerce a função de proporcionar o desenvolvimento e ampliar as capacidades humanas mediante a atividade de leitura durante a infância, visto que as experiências com a linguagem literária enriquecem a vida das crianças. No início da brincadeira de papéis, os objetos desencadeiam novos significados sociais, em que

a criança sente a necessidade de representar, transformando-os por meio da brincadeira. Posto que, há, segundo Lazaretti (2017, p.132):

[...] tendência de querer participar da vida e das atividades dos adultos, querer aprender, na relação com eles e com o mundo dos objetos humanos, procurando compreender essas relações em sintonia com tudo o que se descortina à sua volta.

Mediante o exposto, a brincadeira de papéis sociais surge a partir da necessidade de fazer parte, agir e entender o mundo dos adultos, sendo assim, a forma mais elaborada do brincar. Então, pela literatura, a criança pode se expressar, reproduzir e criar novas histórias, representando-as a partir da conexão entre a fantasia e o seu mundo. A criança pode representar o Pinóquio de maneira oposta, ela simplesmente idealiza que naquele momento o boneco de pau, passou a frequentar a escola, de repente, com outra criança, imagina-se dona de uma loja de brinquedos e sua amiguinha, a cliente. Outra criança pode representar a fada, usando asas de papel, e sentir-se guardiã de outras crianças. A criança pode representar o Gepeto, o marceneiro que trabalha com madeiras, e com alguns objetos se ver como o Gepeto fabricando um guarda-roupa para sua mãe. Todas essas formas de brincar de papéis sociais são leituras e, com essa estratégia, incentivamos a criança a ter maior curiosidade e contato com os livros, uma vez que ela começa a representar o adulto do livro no seu mundo. A brincadeira de papéis sociais permite o direito às crianças de brincarem, sem a obrigação de produzir algo, distanciando-se de uma antecipação de etapas, para evitar o risco de que a Educação Infantil seja a simplificação dos Anos Iniciais.

Para Elkonin (2009), a brincadeira de papéis sociais é entendida como o ato de representar o homem. Nesse sentido, para Lazaretti (2017, p. 131). “o interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais, fazer o que o adulto faz é o que caracteriza a atividade guia desse período.” Dessa forma, o centro de interesses e do desenvolvimento das crianças passa a ser a representação das atividades e funções sociais dos adultos.

Na história de Pinóquio, a autora sugere, no Manual do Professor, que eles perguntem às crianças qual o conselho que a Fada Madrinha deu a Pinóquio? Novamente temos a literatura utilizada como pretexto para “ensinar” algo ou avaliar o aluno. Essas práticas docentes contradizem a função estética da linguagem literária. Vygotsky (2001, p. 325) ataca frontalmente aquelas produções com finalidade moral:

Antes de mais nada, é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral [pressuposto de que toda obra tem um efeito bom ou mau].

Vygotsky despreza persistências na educação estética de “explicar o que o autor quis dizer”, ou seja, de impor um “enquadramento” do significado moral de cada herói da literatura. Nessa concepção, a obra de arte “perde qualquer valor autônomo, torna-se uma espécie de ilustração para uma tese moral de cunho geral; toda a atenção se concentra precisamente nessa última, ficando a obra fora do campo de visão do aluno” (Vygotsky, 2001, p. 328).

Vale ressaltar que a linguagem literária tem sua função estética e revela-se culturalmente na formação do indivíduo, logo vai além da formação do leitor. Portanto, a didatização dos livros/textos de linguagem literária faz da leitura literária aporte à alfabetização.

Unidade 4: O Mundo e a Natureza

Nesta Unidade, Valle contempla os campos de experiências: O EU, O OUTRO E O NÓS (EO), por meio do diálogo, desenvolve a percepção de si e do outro, e o senso de reciprocidade e interdependência com o meio; e o campo de Experiência ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (EF), a partir de uma situação comunicativa, promove experiências nas quais as crianças podem falar e ouvir; ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES (ET), promove experiências nas quais as crianças podem fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, ampliando seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural. (Figura 34).

Figura 34 – Unidade 4 O mundo e a natureza – Livro do Aluno



Fonte: Valle (2020a, p. 154-155)

Nesta Unidade 4, a autora aborda o campo de experiência ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (EF), por meio da experiência com a literatura infantil, contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e para a ampliação do conhecimento de mundo das crianças, e a literacia, na parte - Lá vem história - do livro didático contempla o trabalho com a lenda da Sereia Yara (figura 35).

Figura 35 – Atividades com a lenda da Sereia Yara, Livro do Aluno

LÁ VEM HISTÓRIA

1. OUÇA COM ATENÇÃO.

A LENDA DA YARA

YARA ERA UMA ÍNDIA GUERREIRA, QUE FOI TRANSFORMADA EM SEREIA, COM METADE DO CORPO DE UMA LINDA MULHER E A OUTRA METADE DE UM GRANDE PEIXE.

ELA TEM A PELE MORENA E OS OLHOS CASTANHOS, E VIVE NO RIO AMAZONAS.

DURANTE O ENTARDECER, QUANDO O SOL ESTÁ SE PONDO E A LUA COMEÇA A SURGIR NO CÉU, YARA GOSTA DE PENTEAR SEUS LONGOS CABELOS NEGROS E ADMIRAR SUA PRÓPRIA BELEZA REFLETIDA NAS ÁGUAS DO RIO.

ENQUANTO SE PENTEIA, YARA COSTUMA CANTAR UMA LINDA MELODIA, QUE ENCANTA OS PESCADORES E PROTEGE A VIDA NO RIO.

OS HOMENS QUE FIZEREM MAL AOS ANIMAIS QUE VIVEM NAS ÁGUAS E ÀS MARGENS DO RIO SÃO HIPNOTIZADOS PELO CANTO DA SEREIA E LEVADOS PARA O FUNDO DO RIO.

POR ISSO, ELA É CONHECIDA COMO A PROTETORA DAS ÁGUAS DOS RIOS.

OS INDÍGENAS QUE VIVEM NA FLORESTA, COM MEDO DE SEREM APRISIONADOS NO FUNDO DO RIO, EVITAM PASSAR PERTO DAS ÁGUAS DURANTE O ENTARDECER, PARA NÃO ESCUTAREM O CANTO DE YARA.

LENDAS INDÍGENAS

2. QUEM É YARA?
3. ONDE YARA VIVE?
4. O QUE YARA FAZ DURANTE O ENTARDECER?
5. COMO YARA PROTEGE AS ÁGUAS DOS RIOS?

Fonte: Valle (2020a, p.188-189)

Análises: Nesta unidade, a autora proporciona o trabalho com uma lenda, um gênero textual de histórias populares de autores desconhecidos, contadas ao longo do tempo e que passam de geração para geração. Para Oliveira (2014, p. 14), no contexto escolar, a lenda “provoca a imaginação, o devaneio, a magia e, principalmente, a curiosidade. Essas sensações despertam nas crianças a curiosidade em saber mais sobre a história, de forma que o imaginário supera o histórico e o real”. A autora dispõe de quatro perguntas prontas sobre a compreensão e interpretação da lenda: Quem é Yara? Onde ela vive? O que Yara faz durante o entardecer? Como Yara protege as água dos rios? Nossas crianças merecem mais do que exercícios mecanizados e padronizados acerca dos livros/textos de literatura infantil, merecem vivenciá-los por completo, como sujeitos em plena formação humana e futuros leitores, os quais já trazem de casa sua leitura de mundo e são capazes de responder e perguntar além do óbvio. Luria (2006, p. 101) refere-se a isso na citação a seguir.

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábua rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais.

Esse tipo de interpretação textual, simplesmente leva a criança a ideias automáticas, expressas no texto, inibindo o ato de pensar. A criança precisa saber quem era Yara antes, imaginar como é a vida da Yara hoje e compará-la. As crianças se encantam com toda a magia de ser humano e peixe ao mesmo tempo, portanto uma lenda dessa envolve encantos e fantasias imagináveis no mundo da criança. Verifica-se, novamente, que não há orientações para que o professor mostre o livro de literatura infantil para criança. É importante que a criança saiba que a história quem conta é o livro de literatura, para que despertem o interesse em ler outros livros de literatura infantil. A lenda apresentada é muito concisa e não permite maiores possibilidades de imaginação. Nessa concepção, observa-se que o processo de escolarização é um dos desafios para a formação de leitores. A autora peca na interpretação e compreensão do texto.

Proposições: Existe todo um arcabouço da natureza a ser explorado na lenda da Sereia Yara. O professor pode explorar os rios, pode incitar as crianças a descobrirem o que tem dentro dos rios, que outros tipos de animais; florestas, a proteção da floresta, o que os caçadores fazem nas florestas; os índios, quem são, por que se escondiam da sereia? A riqueza folclórica é imensa. É necessário que a criança sinta a história e permita-se imergir espontaneamente nela por meio da brincadeira de papéis sociais, que é a principal atividade na pré-escola.

Percebe-se a seriedade do brincar nesta etapa. É a brincadeira que vai permitir que as crianças vivenciem e criem outras histórias. É a brincadeira que vai permitir que o livro em todo seu contexto, torne-se seu brinquedo predileto. É a brincadeira que irá lhe permitir seus novos papéis sociais pela fantasia. Assim, salientamos o brincar e a ludicidade como fatores essenciais na construção e desenvolvimento da criança, oportunizando-as a serem educadas a gostar de ler. O reconto coletivo deve ser sempre prestigiado nas interpretações, e, a dramatização da história pelas crianças, assim estarão ampliando o vocabulário e sua expressão oral. Porém o mais relevante é permitir que as crianças deem aos objetos outro sentido, tragam a história para seu mundo e represente os papéis sociais de acordo sua experiência de mundo. É o ensinar pela arte, criar habilidades estéticas que humanizam as crianças. Assim, Vygotsky (2001) enfatiza que a educação deve “promover o sentimento estético” (p. 328) e propiciar a

“educação de hábitos e habilidades estéticas” (p. 328). A criação artística na infância deve ser mediada pelo educador, e não deve ser equiparado à criação artística do adulto, pois seu valor principal consiste mais no processo de criação que no produto final.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos ao término desta pesquisa alguns desdobramentos estudados sobre o desenvolvimento de atitudes leitoras, como objeto de contribuição para a formação de um comportamento leitor, a partir da educação infantil. Como caminho de oportunidades de discussão sobre o interesse e prazer da criança pela leitura explicamos a utilização da linguagem literária, por meio do lúdico, para formação de um comportamento leitor na Educação Infantil. Assim, apresentamos as contribuições teóricas do estudo, as contribuições possíveis na prática da sala de aula com as crianças e sugestões para futuras pesquisas explorando mais a temática da importância da formação de um comportamento leitor desde a Educação Infantil.

Este trabalho apresentou três contribuições teóricas das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, a partir da Teoria Histórico-Cultural: A formação de um comportamento leitor é construída pela apropriação da cultura dentro e fora da escola; O processo de tornar a leitura uma habilidade de fácil domínio por jovens e crianças decorre de um trabalho direcionado com planejamentos intencionais e contínuos; A linguagem literária pode ser melhor trabalhada, com materiais de qualidade, na apresentação do mundo à criança e na relação do seu mundo real com o imaginário.

A primeira contribuição retrata que a atividade mediada, pelo professor ou por um adulto experiente, influencia ou não a criança gostar de ler nos seus primeiros anos de vida. É perceptível que não há prazer imediato na leitura, pois são as experiências vividas pelo leitor sob o domínio consciente de sua liberdade que as fazem imaginar e criar. A família pode iniciar a formação de um comportamento leitor através de contação de histórias, oportunizando os primeiros contatos com livros de literatura infantil e principalmente interpretando essas leituras com as crianças. Por outro lado, a escola torna-se responsável em iniciar/continuar esse percurso, porém é necessário que o professor supere a escolarização e consiga dar às crianças voz autoral e leitora em relação aos sentidos construídos na relação com seu mundo e o mundo apresentado pela literatura.

Dessa forma, as experiências acumuladas por meio da leitura e o desenvolvimento da imaginação criativa se constroem por meio da cultura do meio em que a criança se encontra. Portanto, são os espaços de convivência social que favorecem e estimulam a formação de um comportamento leitor que poderá perdurar na construção de um cidadão crítico e reflexivo. Faz-se necessário a capacitação das famílias, educadores e membros da comunidade como mediadores de leitura para que haja uma conexão com a linguagem literária e às crianças.

A segunda contribuição teórica refere-se às práticas pedagógicas do professor, referenciando o desenvolvimento de atitudes leitoras de forma intencional com o intuito de tornar a leitura uma habilidade de fácil domínio por jovens e crianças. O desenvolvimento da leitura deve ser estimulado desde a sua mais tenra idade, e é a escola, que como espaço da educação formal, da aquisição dos conhecimentos científicos, que tem a responsabilidade de adequar a criança ao mundo da leitura, permitindo educá-la para a boa interpretação e compreensão. Falta na educação infantil uma didática mais consciente, um processo educativo que incentive de forma intencional os métodos e procedimentos a seguir a longo prazo, visto que a formação de um comportamento não se dá apenas desenvolvendo atitudes leitores em determinados momentos, mas sim, existe uma necessidade de desenvolver o interesse pela leitura por meio da linguagem literária como início de uma trajetória escolar contínua.

A terceira contribuição teórica discorrida nesta pesquisa, refere-se à qualidade do material didático utilizado no cotidiano da escola na educação infantil. Porém, sabemos que o material didático sozinho não é suficiente para oferecer tudo o que as crianças precisarem para aprender. A prática pedagógica do professor será responsável por fazer essa diferença na utilização dos recursos didáticos disponíveis. Entretanto, ele é um recurso fundamental para auxiliar o professor, dinamizar as aulas e atrair a atenção das crianças no dia a dia do aprendizado escolar. O material didático envolve todo o recurso material que é utilizado para aulas e para o ensino por parte dos professores da escola, mas, não se refere apenas ao livro didático. A qualidade de ensino está ligada a todos esses materiais, a maneira como são utilizados e quem os utiliza, professores e crianças.

Nesse viés, afirmamos que não basta uma variedade de recursos didáticos à disposição para tornar a qualidade do ensino melhor. É indispensável que estes recursos tenham qualidade para que gerem aprendizado e não se perca tempo com atividades mecânicas que nada acrescentam no desenvolvimento cognitivo das crianças. Em linhas gerais, foi possível depreender que, o livro didático Mundo das Coisas centraliza como principal elemento norteador na fabricação de suas práticas de ensino a preparação da criança à Alfabetização, e é pertinente destacar que, ao desenvolver suas práticas de ensino, a autora desconsidera em grande parte a autonomia do profissional da docência, sendo um mero receptor de “sugestões direcionadas” as quais desconsideram a experiência do professor e o papel das crianças como protagonista na construção do seu mundo.

Perante isso, tanto a ausência de bons recursos didáticos como a presença de maus recursos didáticos contribuem para a má qualidade do ensino, especificamente quando utilizados de maneira a antecipar etapas e desconsiderar as especificidades da infância. Um recurso didático

deve vir a somar com o professor, pois uma vez que se está aquém do esperado, o professor perde tempo tentando adequar as atividades do livro para uma melhoria.

Nessa pesquisa, trouxemos também contribuições práticas, as quais discorremos sobre: como os resultados desenvolvidos por medidas estratégicas mudam a prática para melhor; e como essas práticas melhoram o trabalho com a leitura literária e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. A princípio salientamos que uma das funções primordiais da escola é formar indivíduos leitores, dessa forma ela necessita oportunizar e possibilitar a formação de um comportamento leitor que se perdue não apenas na educação infantil. Logo, necessariamente se a criança é conduzida por uma formação estratégica a ter um hábito de ler como um ato prazeroso e necessário a sua vida, ela conseqüentemente iniciará seu percurso de um futuro leitor crítico e reflexivo.

Trouxemos, dessa maneira as práticas do desenvolvimento de atitudes leitores por meio da linguagem literária, as quais apresentam a criança todo teor e encanto da magia do universo literário não apenas como forma de entretenimento e lazer à criança, mas o universo literário apresentado de forma significativa para que as crianças sejam capazes de perceber a função social da leitura por meio das brincadeiras de papéis sociais. E essas metodologias diversificadas, a partir de múltiplas linguagens melhoram as práticas de trabalho com leitura e oportunizam a criança ter uma vivência plena da sua infância.

Alguns estudos e pesquisas consultados neste trabalho, esclareceram a dificuldade das crianças e jovens brasileiras na habilidade leitura em sua trajetória escolar. Considerando que muitos brasileiros não foram preparados para gostarem de ler, isso torna-se uma limitação para o desenvolvimento de uma nação e de um ser como cidadão. Por vista disso, enfatizamos que a educação infantil ainda se perde ao não posicionar com prioridade na relação criança x escola literatura infantil como um passo importante para amenizar o analfabetismo funcional. Podemos verificar que existe uma limitação nas políticas públicas que inibem uma formação leitora como prioridade, ou seja, é necessário concebemos desde cedo um comportamento pelo ato de ler e não permitir que as crianças se encaixem como meros robôs que decifrem grafemas e fonemas, antecipando suas etapas.

É notório que o poder público precisa investir mais nesta temática da leitura, pois grande parte dos CEMEIS não dispõe de recursos didáticos essenciais ao desenvolvimento das crianças nem apresentam bibliotecas. A legislação na educação infantil apresenta lacunas que não deixam claro a formação leitora como um comportamento social a se arraigar na personalidade da criança, é necessário termos planejamentos e didáticas que olhem o livro de literatura infantil como essencial na formação plena e humanizadora da criança.

O incentivo à leitura, e referimos ao ensinar e ao educar juntamente a criança a pensar, a interpretar, a criticar, analisar, a sentir-se participante de uma sociedade torna-se indispensáveis na formação da criança. O ensino precisa ser conduzido de forma intencional por meio do lúdico, pois isso trará melhores resultados no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, valorizando dessa forma a criança e suas expressões, falas, ações, narrativas etc.

Portanto, retratamos que por meio das contribuições da teoria histórico-cultural é possível tornarmos o ensino aprendizagem da educação infantil uma formação de pleno desenvolvimento para a formação de um comportamento leitor, utilizando a linguagem literária para as crianças apropriarem de toda cultura humana e relacionarem-se com seu mundo e o mundo da fantasia. Dessa forma, faz-se pertinente que os professores encantem os pequenos leitores com atitudes leitoras, por meio da linguagem literária utilizada por sua arte, por ações didáticas com recursos literários ricos em sentido e significado para as crianças, pois ao se buscar apreender as vozes-sentidos das crianças sobre leitura, os sentidos passam a ser produtos do processo de significação.

Assim, educar uma criança a gostar de ler vai muito além do acesso aos textos, é necessário que se comece a construir, desde a educação infantil, uma formação de comportamento que crie o hábito de ler de forma contínua e prazerosa, por meio de um trabalho planejado de compreensão textual que enfatize a fruição e a interação social, proporcionando a criança o sentido social da leitura para sua vida. Nessa concepção, as contribuições da literatura na formação e desenvolvimento infantil proporciona na criança o direito a sonhar, ampliar e construir novas histórias dentro da sua história de mundo, posto que a Literatura Infantil estimula a criatividade, a empatia, o raciocínio, o respeito, a imaginação, o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, uma visão de mundo mais ampliada, entre outros vários benefícios.

Em virtude dos argumentos apresentados nesta pesquisa, sugerimos futuras pesquisas que venham a nortear com maior complexidade a importância da literatura infantil na educação infantil como fonte necessária na formação humana, como o ponto de partida para a formação de um comportamento leitor e para a construção da identidade do pequeno leitor, por proporcionar um encontro cultural, histórico, filosófico e literário. Novos estudos podem aprofundar nossa compreensão sobre as melhores práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica, reconhecendo que a consciência não é uma mera reprodução da realidade.

Incutimos que futuros estudos mais aprofundados sobre o desenvolvimento da criança por meio da literatura sejam necessários para entender que tanto a subjetividade quanto a objetividade se inter-relacionam em uma unidade dialética, onde cada uma influencia a outra.

E por meio dessa concepção, torna-se relevante uma compreensão mais profunda e abrangente do processo educativo, permitindo que os educadores façam conexões significativas entre o conhecimento teórico e a experiência prática de mediação da leitura, explorando a diversidade de obras disponíveis, investigando se o impacto das novas mídias e formatos literários são meios que promovem ou prejudicam a formação inicial do pequeno leitor. A partir dessas investigações, será possível desenvolver estratégias mais eficazes para estimular o interesse das crianças pela leitura, criando um ambiente onde os livros sejam vistos como fontes de prazer e aprendizado.

Dessa forma, torna-se crucial o engajamento em novas pesquisas com um olhar mais específico na formação de nossas crianças como futuros leitores/cidadãos, no comprometimento do docente com o processo pedagógico por meio de um ciclo de ação-reflexão-ação. Visto que, o professor necessita refletir criticamente sobre a necessidade de transformar pessoas por meio da leitura e intervir de forma consciente em sua prática educativa. Nesse contexto, é essencial promover um diálogo contínuo e reconhecer a importância tanto de si mesmo quanto do outro na construção do conhecimento e na troca de ideias. E para tal, faz-se necessário ampliar a pesquisa considerando: investimentos na qualidade da formação do professor da educação infantil; mudanças nas políticas públicas, focando a criança como ser de direitos e quereres; metodologias e planejamentos sistemáticos e intencionais na educação infantil; a leitura literária como recurso de formação humanizadora; a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da leitura e do ensino aprendizagem direcionado a fins específicos da infância.

Ademais, mencionamos que o mundo contemporâneo exige novas competências para “aprender a aprender”, que inclui administrar efetivamente o crescente volume de informações e possuir o discernimento necessário para agir de forma responsável no ambiente de culturas digitais. Sendo assim, é necessário a busca de pesquisas futuras para aprofundar o conhecimento para a resolução de problemas por meio de uma educação que seja transformadora, a qual construa o ser autônomo nos processos decisórios e para atuar proativamente ao compreender e interpretar uma leitura sem enfrentar dificuldades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**. São Paulo: Scipione. 1993.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.

ABRANTES, Ângelo Antônio. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: A mediação da literatura infantil**. 2011. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-SP, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250972>. Acesso em: mar. 2023.

ANDRADE, Carla Lisboa. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RECNEI**. 2015. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14019>. Acesso em out. 2022

AQUINO, Lygia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>. Acesso em: abr. 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: MENIN, Ana Maria da C.S.; GIROTTO, Cyntia Graziella G.S.; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e compreender: Estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Capacidades da alfabetização**. Coleção Instrumentos da Alfabetização. V. 2. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/index.php/produto/vol-02-capacidades-da-alfabetizacao/>. Acesso em: abr. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2126>. Acesso em: dez. 2022.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade de São Paulo**; v.18, n.3, p.265-74, set-dez., 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: dez. 2022.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida (org.). **Ser criança: repensando o lugar da criança na Educação Infantil**. Campina Grande: Eduepb, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.114 de 20 de dezembro de 2006a**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília-DF, Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11114&ano=2005&ato=5c4c3ZE5EMRpWT137>. Acesso em: nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no.11.274 de 06 de fevereiro de 2006b**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília-DF: 06 fev. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, [...]. Brasília, DF, 11 nov. 2009.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009a**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI. Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e das outras providências. Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: jan.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Mendon%C3%A7a%20Filho>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017a**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília-DF, 18 jul. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 01/2017b – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019**. Brasília-DF, 27 de julho de 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70041-edital-pnld-2019-pdf/file>. Acesso em: jul.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Educação Infantil - Guia de livros didáticos** - Ministério da Educação: Brasília-DF, 18 jul. 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/escolha-pnld-2019>. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA 2018**. Brasília, 3 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019a**. Institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA. Brasília, DF, 11 abr. 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Básica. Política Nacional de Alfabetização é marco para a educação brasileira**. 16 abr. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/75131-politica-nacional-de-alfabetizacao-e-marco-para-a-educacao-brasileira>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico] – Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação nº 02/2020a – 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**. Brasília-DF, 21 de maio de 2020a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Edital%20PNLD%202022%20Consolidado%2006.07.2020.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Divulgados resultados do Brasil no Pisa 2022**. Brasília-DF: 05 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: jan. 2024.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAFARDO, Renata. País só deve dominar leitura em 260 anos. **Estadão**, São Paulo, 28 fev. 2018. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/pais-so-deve-dominar-leitura-em-260-anos/>. Acesso em: 27 set. 2023.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Revista do Departamento de Teoria Literária**, ISBN 103-183X, Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745254/mod_resource/content/1/CANDIDO%2C%20Antonio._A%20literatura%20e%20a%20formação%20do%20homem.pdf. Acesso em: ago. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura Infantil - Teoria – Análise – Didática**. 12a.ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

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

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. **Psicologia do jogo**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a Psicologia Sócio-histórica. *In*: ARCE, Alessandra. DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (org.). **Educação da infância**: História e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução: Lucia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: UFPR, 2008.

FREI BETO. Crianças robotizadas. **Rádio Brasil Atual**. Entrevista em soundcloud em 07 out. 2013. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/para-frei-betto-tv-e-internet-na-infancia-prejudicam-as-relacoes-sociais-1032/>. Acesso em: abr. 2023.

FREI BETO. Direito à fantasia. **Hoje em dia**. 05 ago. 2017. Disponível em: <http://hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/colunas/frei-betto-1.334186/direito-%C3%A0-fantasia-1.550900>. Acesso em: jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOLDENBERG, Míriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisas em ciências sociais e pedagogia. 4. ed. Rio de Janeiro: Record Editora, 2000.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**. 2. ed., Linguagem & Educação: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Ed. Biruta, 2009.

JACOBS, J. **Os três porquinhos**. Trad. Vera Braga Nunes. O mundo da criança, Rio de Janeiro: Delta. (vol. 3)

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KOHAN, Walter Omar. **Infância - Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia; ABRAMOVAY, Míriam. Alfabetização na pré-escola: Exigência ou necessidade: **Cad. Pesq.** São Paulo, n.52, p.103-107, fev.1985. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/680.pdf>. Acesso em: maio 2023.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica, 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3 - 6 anos) e a educação infantil: A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia (org.); ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: Do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.

LEMONS, Simone Alves Nepomuceno. Linguagem e infância: A literatura infantil no processo de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Científica Aprender**. 3.ed., set. 2009. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=49>. Acesso em: mar. 2022.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da psique infantil (p. 59-83). *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (pp. 119-142). São Paulo: Ícone, 2001a.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. (2a ed.). São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. The life and creative path of A.N. Leontiev. **Journal of Russian and East European Psychology**, 43(3), 8-69, 2005.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. The genesis of activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, 43(4), 58-71, 2005.

LITTERAE. *In*: Aulete Digital. Lexikon Editora Digital. 2023. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/literatura>. Acesso em: ago. 2023.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. *In*: VYGOTSKY, Levi Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 85-102.

MEDEIROS, Simone Maria de Andrade. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: Os fundamentos da aprendizagem expansiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP v.21, p.1-24, e021051, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657702>. Acesso em: jan. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **PEPSIC-Psicologia Política**, vol. 10, nº 20, jul./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011. Acesso em: jan. 2022.

MENDES, Teresa.; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: Contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-Posições** [online], v. 27, n. 2, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>. Acesso em: mar. 2023.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org). **Vigotski e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Karin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MIRANDA, Josete Barbosa; SENRA, Luciana Xavier. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem**: Contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. 2012. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?aquisicao-e-desenvolvimento-da-linguagem-contribuicoes-de-piaget-vygotsky-e-maturana&codigo=TL0306&area=d3. Acesso em: nov. 2023.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os setes anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: Educação ou assistência? *In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação*, 12, PUC - Paraná, 2015. p. 17439-17455. Disponível em: <https://docplayer.com.br/50279442-Processo-historico-da-educacao-infantil-no-brasil-educacao-ou-assistencia.html>. Acesso em: ago. 2023.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. **Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes**. RN, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em 24 nov. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In: Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. **Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes**. RN, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em 24 nov. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais? **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> arte inferior do formulário 12. Acesso em: maio 2023.

OLIVEIRA, Zulmira Beranise de. **Sequência didática para o trabalho com o gênero textual**: O mundo fantástico das lendas. 2014. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_zulmira_beranise_oliveira_goncalves.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

PINHEIRO, Marta. Fundamentos de neuropsicologia - O desenvolvimento cerebral da criança. **Vita et Sanitas**, Trindade-GO, vol. 1, n. 01, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/30705775/FUNDAMENTOS_DE_NEUROPSICOLOGIA_O_DESENVOLVIMENTO_CEREBRAL_DA_CRIAN%3%87A. Acesso em: 18 set. 2023.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RETRATOS da leitura no Brasil. A 5ª edição da Retratos da Leitura no Brasil. **Instituto Pró-Livro**. 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: jan. 2023.

RIBEIRO, Elizabeth da Cruz. **A prática pedagógica do professor mediador na perspectiva de Vygotsky**. 2007. 42f. Monografia (Pós-graduação em Psicopedagogia) – Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7884421-A-pratica-pedagogica-do-professor-mediador-na-perspectiva-de-vigotsky.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SMOLKA, Ana Luiza B. Concepção de linguagem como instrumento: Um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **PEPSIC - Temas psicol.** Ribeirão Preto, vol.3 no.2, ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003. Acesso em: jul. 2023.

SOARES, Mariana Schechter; SILVA, Tatiane Abrantes da. Literatura oral: as parlendas e o lúdico na escola. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, maio 2010. ISN 1981-9943. [s.l.], v. 3, 1, p. 31 – 43. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/1740>. Acesso em: 10 mar. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: A construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2002.

VALLE, Fernanda Ribeiro do. **Mundo das coisas. Educação Infantil 4-5anos. Livro do Estudante**. Editora MVC, 2020. Disponível em: https://issuu.com/editoramvc/docs/mundo_das_coisas_livro_do_estudante_completo_compr. Acesso em: 12 jun. 2022.

VALLE, Fernanda Ribeiro do. **Mundo das coisas. Educação Infantil 4-5anos. Manual do Professor**. Editora MVC, 2020a. Disponível em: https://issuu.com/editoramvc/docs/mundo_das_coisas_manual_do_professor_0068p22002. Acesso em: 12 jun. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. (1926) **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **La imaginacion e el arte en la infancia**. (ensaio psicológico). México: Hispanicas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas - USP. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas, tomo I**. Madri: Visor, 1991a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993a.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In.*: VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas, tomo III**. Madri: Visor Distribuciones, S. A., 1995a.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas, tomo IV**. Madri: Visor Distribuciones, S. A., 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In.*: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1998b.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In.*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alex N.; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001a.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf. Acesso em: dez. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. (1930). A transformação socialista do homem. Recuperado de **Marxists Internet Archive**, out. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: jan.2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo Garcia; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: Ensaio psicológico: Livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; Tradução: Zóia Prestes. São Paulo SP: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A educação estética. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica** (pp. 323-363). Tradução do russo e Introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. (1930). **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A pré-história da fala escrita. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: Escritos de L. S. Vigotski. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021. p. 103-142.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 15. ed. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 2001.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes. RN, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em 24 nov. 2023.

ANEXO I – TABELA DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLD 2022 - Educação Infantil para 2022

Valores Negociados por título (livros impressos e digital)

Editora	Código Volume	Volume	Coleção	Código da Componente	Nome da Componente	Páginas	Tipo	Ano/Série	Tiragem Livros	Valor Unitário Impresso	Valor Digital	Total Impresso	Total Digital	Total Impresso + Digital
AVIS BRASILIS COMERCIO DE ARTIGOS ECOLOGICOS, CULTURAIS E EDITORA LTDA	0020P22006202IF	A CONSTRUÇÃO DO APRENDER: GUIA DE PREPARAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO	0020P22006	006	Educação Infantil - Pré-Escola	68	Formação de professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	8.504	R\$ 16,88	R\$ 6.000,00	R\$ 143.547,52	R\$ 6.000,00	R\$ 149.547,52
EDITORA ATICA S.A.	0057P22004203IM	INTERAÇÃO - BOAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - VOLUME 1: BEBÊS (0 A 1 ANO E 6 MESES), DESTINADAS A CRECHE I	0057P22004	004	Educação Infantil - Creche (0 a 1 ano e 6 meses) e (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	128	Manual do professor	Creche: 0 a 1 ano e 6 meses	8.306	R\$ 27,37	R\$ 76.050,00	R\$ 227.335,22	R\$ 76.050,00	R\$ 303.385,22
EDITORA ATICA S.A.	0057P22004204IM	INTERAÇÃO - BOAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - VOLUME 2: CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES), DESTINADAS A CRECHE I	0057P22004	004	Educação Infantil - Creche (0 a 1 ano e 6 meses) e (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	128	Manual do professor	Creche: 1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses	10.843	R\$ 25,55	R\$ 76.050,00	R\$ 277.038,65	R\$ 76.050,00	R\$ 353.088,65
EDITORA DIMENSAO EIRELI	0043P22005205IL	GIRASSOL PRÉ-ESCOLA	0043P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	21.172	R\$ 36,37	R\$ -	R\$ 770.025,64	R\$ -	R\$ 770.025,64
EDITORA DIMENSAO EIRELI	0043P22005205IM	GIRASSOL PRÉ-ESCOLA	0043P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	1.385	R\$ 48,33	R\$ 76.050,00	R\$ 66.937,05	R\$ 76.050,00	R\$ 142.987,05

EDITORA DIMENSAO EIRELI	0043P22005206IL	GIRASSOL PRÉ-ESCOLA	0043P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	23.307	R\$ 34,79	R\$ -	R\$ 810.850,53	R\$ -	R\$ 810.850,53
EDITORA DIMENSAO EIRELI	0043P22005206IM	GIRASSOL PRÉ-ESCOLA	0043P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	1.473	R\$ 47,50	R\$ 76.050,00	R\$ 69.967,50	R\$ 76.050,00	R\$ 146.017,50
EDITORA DO BRASIL SA	0044P22005205IL	ADOLETÁ VOLUME I	0044P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	234.202	R\$ 13,60	R\$ -	R\$ 3.185.147,20	R\$ -	R\$ 3.185.147,20
EDITORA DO BRASIL SA	0044P22005205IM	ADOLETÁ VOLUME I	0044P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	14.043	R\$ 21,48	R\$ 76.050,00	R\$ 301.643,64	R\$ 76.050,00	R\$ 377.693,64
EDITORA DO BRASIL SA	0044P22005206IL	ADOLETÁ VOLUME II	0044P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	263.032	R\$ 13,48	R\$ -	R\$ 3.545.671,36	R\$ -	R\$ 3.545.671,36
EDITORA DO BRASIL SA	0044P22005206IM	ADOLETÁ VOLUME II	0044P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	15.004	R\$ 21,48	R\$ 76.050,00	R\$ 322.285,92	R\$ 76.050,00	R\$ 398.335,92
EDITORA DO BRASIL SA	0045P22005205IL	BAMBOLÊ VOLUME I	0045P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	85.819	R\$ 16,90	R\$ -	R\$ 1.450.341,10	R\$ -	R\$ 1.450.341,10
EDITORA DO BRASIL SA	0045P22005205IM	BAMBOLÊ VOLUME I	0045P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	208	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	5.463	R\$ 30,95	R\$ 76.050,00	R\$ 169.079,85	R\$ 76.050,00	R\$ 245.129,85
EDITORA DO BRASIL SA	0045P22005206IL	BAMBOLÊ VOLUME II	0045P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	96.939	R\$ 16,18	R\$ -	R\$ 1.568.473,02	R\$ -	R\$ 1.568.473,02
EDITORA DO BRASIL SA	0045P22005206IM	BAMBOLÊ VOLUME II	0045P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	208	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	5.815	R\$ 30,93	R\$ 76.050,00	R\$ 179.857,95	R\$ 76.050,00	R\$ 255.907,95

EDITORA DO BRASIL SA	0047P22006202IF	CONSTRUINDO AS BASES DA ALFABETIZAÇÃO: EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS APLICADAS AO DIA A DIA ESCOLAR	0047P22006	006	Educação Infantil - Pré-Escola	64	Formação de professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	18.147	R\$ 7,19	R\$ 7.800,00	R\$ 130.476,93	R\$ 7.800,00	R\$ 138.276,93
EDITORA DO LIVRO TECNICO LTDA.	0040P22005205IL	1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER. EDUCAÇÃO INFANTIL - PRÉ ESCOLA I – VOLUME I	0040P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	73.892	R\$ 21,01	R\$ -	R\$ 1.552.470,92	R\$ -	R\$ 1.552.470,92
EDITORA DO LIVRO TECNICO LTDA.	0040P22005205IM	MANUAL DO PROFESSOR 1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER. EDUCAÇÃO INFANTIL - PRÉ ESCOLA I – VOLUME I	0040P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	208	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	3.715	R\$ 38,84	R\$ 76.050,00	R\$ 144.290,60	R\$ 76.050,00	R\$ 220.340,60
EDITORA DO LIVRO TECNICO LTDA.	0040P22005206IL	1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER. EDUCAÇÃO INFANTIL - PRÉ ESCOLA I – VOLUME II	0040P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	89.582	R\$ 19,95	R\$ -	R\$ 1.787.160,90	R\$ -	R\$ 1.787.160,90
EDITORA DO LIVRO TECNICO LTDA.	0040P22005206IM	MANUAL DO PROFESSOR 1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER. EDUCAÇÃO INFANTIL - PRÉ ESCOLA I – VOLUME II	0040P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	4.263	R\$ 41,37	R\$ 76.050,00	R\$ 176.360,31	R\$ 76.050,00	R\$ 252.410,31
EDITORA FTD S A	0023P22001201IM	CRIAÇÃO – CRIANÇAS EM AÇÃO! CRECHE II	0023P22001	001	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos e 11 meses)	160	Manual do professor	Creche: (0 a 3 anos e 11 meses)	16.116	R\$ 17,50	R\$ 152.100,00	R\$ 282.030,00	R\$ 152.100,00	R\$ 434.130,00
EDITORA FTD S A	0025P22004203IM	PORTA ABERTA CRECHE I	0025P22004	004	Educação Infantil - Creche (0 a 1 ano e 6 meses) e (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	96	Manual do professor	Creche: 0 a 1 ano e 6 meses	12.239	R\$ 11,43	R\$ 76.050,00	R\$ 139.891,77	R\$ 76.050,00	R\$ 215.941,77
EDITORA FTD S A	0025P22004204IM	PORTA ABERTA CRECHE I	0025P22004	004	Educação Infantil - Creche (0 a 1 ano e 6 meses) e (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	128	Manual do professor	Creche: 1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses	16.099	R\$ 14,60	R\$ 76.050,00	R\$ 235.045,40	R\$ 76.050,00	R\$ 311.095,40
EDITORA FTD S A	0027P22002202IL	ESTAÇÃO CRIANÇA – PRÉ-ESCOLA II	0027P22002	002	Educação Infantil - Pré-Escola (4 a 5 anos)	208	Livro do aluno	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	80.821	R\$ 20,43	R\$ -	R\$ 1.651.173,03	R\$ -	R\$ 1.651.173,03

EDITORA FTD S A	0027P22002202IM	ESTAÇÃO CRIANÇA – PRÉ-ESCOLA II	0027P22002	002	Educação Infantil - Pré-Escola (4 a 5 anos)	240	Manual do professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	3.739	R\$ 42,73	R\$ 77.844,00	R\$ 159.767,47	R\$ 77.844,00	R\$ 237.611,47
EDITORA FTD S A	0028P22005205IL	criação – CRIANÇAS EM AÇÃO! – PRÉ-ESCOLA I	0028P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	64.516	R\$ 18,07	R\$ -	R\$ 1.165.804,12	R\$ -	R\$ 1.165.804,12
EDITORA FTD S A	0028P22005205IM	criação – CRIANÇAS EM AÇÃO! – PRÉ-ESCOLA I	0028P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	5.270	R\$ 39,13	R\$ 76.050,00	R\$ 206.215,10	R\$ 76.050,00	R\$ 282.265,10
EDITORA FTD S A	0028P22005206IL	criação – CRIANÇAS EM AÇÃO! – PRÉ-ESCOLA I	0028P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	74.552	R\$ 17,99	R\$ -	R\$ 1.341.190,48	R\$ -	R\$ 1.341.190,48
EDITORA FTD S A	0028P22005206IM	criação – CRIANÇAS EM AÇÃO! – PRÉ-ESCOLA I	0028P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	208	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	5.500	R\$ 33,00	R\$ 76.050,00	R\$ 181.500,00	R\$ 76.050,00	R\$ 257.550,00
EDITORA FTD S A	0029P22006202IF	criação – CRIANÇAS EM AÇÃO! – GUIA DE PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO	0029P22006	006	Educação Infantil - Pré-Escola	64	Formação de professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	8.813	R\$ 8,21	R\$ 7.800,00	R\$ 72.354,73	R\$ 7.800,00	R\$ 80.154,73
EDITORA FTD S A	0033P22006202IF	PORTA ABERTA – GUIA DE PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO	0033P22006	006	Educação Infantil - Pré-Escola	64	Formação de professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	34.723	R\$ 7,48	R\$ 7.800,00	R\$ 259.728,04	R\$ 7.800,00	R\$ 267.528,04
EDITORA FTD S A	0034P22006202IF	BONS AMIGOS – GUIA DE PREPARAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO	0034P22006	006	Educação Infantil - Pré-Escola	64	Formação de professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	21.868	R\$ 8,01	R\$ 7.800,00	R\$ 175.162,68	R\$ 7.800,00	R\$ 182.962,68
EDITORA FTD S A	0035P22006202IF	ESTAÇÃO CRIANÇA – GUIA DE PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO	0035P22006	006	Educação Infantil - Pré-Escola	64	Formação de professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	5.354	R\$ 14,21	R\$ 7.800,00	R\$ 76.080,34	R\$ 7.800,00	R\$ 83.880,34
EDITORA FTD S A	0037P22004203IM	BONS AMIGOS – EDUCAÇÃO INFANTIL	0037P22004	004	Educação Infantil - Creche (0 a 1 ano e 6 meses) e (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	128	Manual do professor	Creche: 0 a 1 ano e 6 meses	14.869	R\$ 14,73	R\$ 76.050,00	R\$ 219.020,37	R\$ 76.050,00	R\$ 295.070,37
EDITORA FTD S A	0037P22004204IM	BONS AMIGOS – EDUCAÇÃO INFANTIL	0037P22004	004	Educação Infantil - Creche (0 a 1 ano e 6 meses) e (1 ano e 7	128	Manual do professor	Creche: 1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses	19.676	R\$ 14,56	R\$ 76.050,00	R\$ 286.482,56	R\$ 76.050,00	R\$ 362.532,56

					meses a 3 anos e 11 meses)									
EDITORA FTD S A	0038P22005205IL	PORTA ABERTA PRÉ-ESCOLA	0038P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	306.106	R\$ 12,03	R\$ -	R\$ 3.682.455,18	R\$ -	R\$ 3.682.455,18
EDITORA FTD S A	0038P22005205IM	PORTA ABERTA PRÉ-ESCOLA	0038P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	17.130	R\$ 24,39	R\$ 76.050,00	R\$ 417.800,70	R\$ 76.050,00	R\$ 493.850,70
EDITORA FTD S A	0038P22005206IL	PORTA ABERTA PRÉ-ESCOLA	0038P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	346.555	R\$ 11,67	R\$ -	R\$ 4.044.296,85	R\$ -	R\$ 4.044.296,85
EDITORA FTD S A	0038P22005206IM	PORTA ABERTA PRÉ-ESCOLA	0038P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	18.425	R\$ 24,03	R\$ 76.050,00	R\$ 442.752,75	R\$ 76.050,00	R\$ 518.802,75
EDITORA FTD S A	0039P22005205IL	BONS AMIGOS – EDUCAÇÃO INFANTIL	0039P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	162.943	R\$ 12,26	R\$ -	R\$ 1.997.681,18	R\$ -	R\$ 1.997.681,18
EDITORA FTD S A	0039P22005205IM	BONS AMIGOS – EDUCAÇÃO INFANTIL	0039P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	10.765	R\$ 24,23	R\$ 76.050,00	R\$ 260.835,95	R\$ 76.050,00	R\$ 336.885,95
EDITORA FTD S A	0039P22005206IL	BONS AMIGOS – EDUCAÇÃO INFANTIL	0039P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	180.527	R\$ 10,28	R\$ -	R\$ 1.855.817,56	R\$ -	R\$ 1.855.817,56
EDITORA FTD S A	0039P22005206IM	BONS AMIGOS – EDUCAÇÃO INFANTIL	0039P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	11.294	R\$ 24,37	R\$ 76.050,00	R\$ 275.234,78	R\$ 76.050,00	R\$ 351.284,78
EDITORA MODERNA LTDA	0019P22001201IM	BURITI MIRIM - CRECHE	0019P22001	001	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos e 11 meses)	160	Manual do professor	Creche: (0 a 3 anos e 11 meses)	19.345	R\$ 22,82	R\$ 152.100,00	R\$ 441.452,90	R\$ 152.100,00	R\$ 593.552,90
EDITORA MODERNA LTDA	0021P22002202IL	DESAFIOS - EDUCAÇÃO INFANTIL	0021P22002	002	Educação Infantil - Pré-Escola (4 a 5 anos)	208	Livro do aluno	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	68.482	R\$ 19,52	R\$ -	R\$ 1.336.768,64	R\$ -	R\$ 1.336.768,64

EDITORA MODERNA LTDA	0021P22002202IM	DESAFIOS - EDUCAÇÃO INFANTIL	0021P22002	002	Educação Infantil - Pré-Escola (4 a 5 anos)	240	Manual do professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	3.128	R\$ 35,65	R\$ 152.100,00	R\$ 111.513,20	R\$ 152.100,00	R\$ 263.613,20
EDITORA MODERNA LTDA	0022P22005205IL	DESAFIOS - EDUCAÇÃO INFANTIL	0022P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	176	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	61.724	R\$ 19,94	R\$ -	R\$ 1.230.776,56	R\$ -	R\$ 1.230.776,56
EDITORA MODERNA LTDA	0022P22005205IM	DESAFIOS - EDUCAÇÃO INFANTIL	0022P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	208	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	4.045	R\$ 32,77	R\$ 76.050,00	R\$ 132.554,65	R\$ 76.050,00	R\$ 208.604,65
EDITORA MODERNA LTDA	0022P22005206IL	DESAFIOS - EDUCAÇÃO INFANTIL	0022P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	68.001	R\$ 20,22	R\$ -	R\$ 1.374.980,22	R\$ -	R\$ 1.374.980,22
EDITORA MODERNA LTDA	0022P22005206IM	DESAFIOS - EDUCAÇÃO INFANTIL	0022P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	4.226	R\$ 34,73	R\$ 76.050,00	R\$ 146.768,98	R\$ 76.050,00	R\$ 222.818,98
EDITORA MODERNA LTDA	0026P22006202IF	PRÁTICAS NA ESCOLA GUIA DE PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO	0026P22006	006	Educação Infantil - Pré-Escola	64	Formação de professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	8.804	R\$ 13,22	R\$ 7.800,00	R\$ 116.388,88	R\$ 7.800,00	R\$ 124.188,88
ESTUDIO DA CAROCHINHA PRODUCAO EDITORIAL LTDA	0067P22005205IL	ERA UMA VEZ... 1, 2, 3! - CRIANÇAS PEQUENAS DE 4 ANOS	0067P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	11.106	R\$ 48,25	R\$ -	R\$ 535.864,50	R\$ -	R\$ 535.864,50
ESTUDIO DA CAROCHINHA PRODUCAO EDITORIAL LTDA	0067P22005205IM	ERA UMA VEZ... 1, 2, 3! - CRIANÇAS PEQUENAS DE 4 ANOS - MANUAL DO PROFESSOR	0067P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	224	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	549	R\$ 56,57	R\$ 76.050,00	R\$ 31.056,93	R\$ 76.050,00	R\$ 107.106,93
ESTUDIO DA CAROCHINHA PRODUCAO EDITORIAL LTDA	0067P22005206IL	ERA UMA VEZ... 1, 2, 3! - CRIANÇAS PEQUENAS DE 5 ANOS	0067P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	12.881	R\$ 42,46	R\$ -	R\$ 546.927,26	R\$ -	R\$ 546.927,26
ESTUDIO DA CAROCHINHA PRODUCAO EDITORIAL LTDA	0067P22005206IM	ERA UMA VEZ... 1, 2, 3! - CRIANÇAS PEQUENAS DE 5 ANOS - MANUAL DO PROFESSOR	0067P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	216	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	594	R\$ 53,46	R\$ 76.050,00	R\$ 31.755,24	R\$ 76.050,00	R\$ 107.805,24
JOANINHA EDICOES LTDA	0016P22005205IL	INICIANDO O APRENDER VOLUME I CRIANÇAS PEQUENAS DE 4 ANOS	0016P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	46.066	R\$ 26,18	R\$ -	R\$ 1.206.007,88	R\$ -	R\$ 1.206.007,88

JOANINHA EDICOES LTDA	0016P22005205IM	INICIANDO O APRENDER VOLUME I CRIANÇAS PEQUENAS DE 4 ANOS	0016P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	176	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	2.602	R\$ 34,47	R\$ 76.050,00	R\$ 89.690,94	R\$ 76.050,00	R\$ 165.740,94
JOANINHA EDICOES LTDA	0016P22005206IL	INICIANDO O APRENDER VOLUME II CRIANÇAS PEQUENAS DE 5 ANOS	0016P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	54.135	R\$ 24,06	R\$ -	R\$ 1.302.488,10	R\$ -	R\$ 1.302.488,10
JOANINHA EDICOES LTDA	0016P22005206IM	INICIANDO O APRENDER VOLUME II CRIANÇAS PEQUENAS DE 5 ANOS	0016P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	176	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	2.852	R\$ 34,37	R\$ 76.050,00	R\$ 98.023,24	R\$ 76.050,00	R\$ 174.073,24
MVC EDITORA LTDA	0068P22002202IL	MUNDO DAS COISAS: EDUCAÇÃO INFANTIL: 4 E 5 ANOS: PRÉ-ESCOLA II	0068P22002	002	Educação Infantil - Pré-Escola (4 a 5 anos)	208	Livro do aluno	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	34.048	R\$ 35,51	R\$ -	R\$ 1.209.044,48	R\$ -	R\$ 1.209.044,48
MVC EDITORA LTDA	0068P22002202IM	MUNDO DAS COISAS: EDUCAÇÃO INFANTIL: 4 E 5 ANOS: PRÉ-ESCOLA II: MANUAL DO PROFESSOR	0068P22002	002	Educação Infantil - Pré-Escola (4 a 5 anos)	240	Manual do professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	1.575	R\$ 51,62	R\$ 152.100,00	R\$ 81.301,50	R\$ 152.100,00	R\$ 233.401,50
RHJ LIVROS LTDA	0030P22006202IF	CONEXÕES EMERGENTES - LITERACIA E NUMERACIA	0030P22006	006	Educação Infantil - Pré-Escola	68	Formação de professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	1.117	R\$ 44,17	R\$ 20.600,00	R\$ 49.337,89	R\$ 20.600,00	R\$ 69.937,89
RONA EDITORA LTDA	0074P22005205IL	COLEÇÃO VILA MUNDO VOLUME I	0074P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 4 anos	115.782	R\$ 18,82	R\$ -	R\$ 2.179.017,24	R\$ -	R\$ 2.179.017,24
RONA EDITORA LTDA	0074P22005205IM	COLEÇÃO VILA MUNDO VOLUME I	0074P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	220	Manual do professor	Pré-Escola: 4 anos	6.394	R\$ 31,48	R\$ 64.950,00	R\$ 201.283,12	R\$ 64.950,00	R\$ 266.233,12
RONA EDITORA LTDA	0074P22005206IL	COLEÇÃO VILA MUNDO VOLUME II	0074P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	192	Livro do aluno	Pré-Escola: 5 anos	134.197	R\$ 18,03	R\$ -	R\$ 2.419.571,91	R\$ -	R\$ 2.419.571,91
RONA EDITORA LTDA	0074P22005206IM	COLEÇÃO VILA MUNDO VOLUME II	0074P22005	005	Educação Infantil - Pré-Escola (4 anos) e (5 anos)	216	Manual do professor	Pré-Escola: 5 anos	6.970	R\$ 31,68	R\$ 64.950,00	R\$ 220.809,60	R\$ 64.950,00	R\$ 285.759,60
RONA EDITORA LTDA	0077P22006202IF	PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA	0077P22006	006	Educação Infantil - Pré-Escola	68	Formação de professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	9.135	R\$ 14,61	R\$ 6.480,00	R\$ 133.462,35	R\$ 6.480,00	R\$ 139.942,35
SARAIVA EDUCACAO S.A.	0059P22002202IL	INFÂNCIAS - LITERACIA E NUMERACIA VOLUME ÚNICO: CRIANÇAS PEQUENAS DE 4 E	0059P22002	002	Educação Infantil - Pré-	208	Livro do aluno	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	43.748	R\$ 30,76	R\$ -	R\$ 1.345.688,48	R\$ -	R\$ 1.345.688,48

		5 ANOS (4 A 5 ANOS E 11 MESES), DESTINADO A PRÉ-ESCOLA II			Escola (4 a 5 anos)									
SARAIVA EDUCACAO S.A.	0059P22002202IM	INFÂNCIAS - LITERACIA E NUMERACIA VOLUME ÚNICO: CRIANÇAS PEQUENAS DE 4 E 5 ANOS (4 A 5 ANOS E 11 MESES), DESTINADO A PRÉ-ESCOLA II	0059P22002	002	Educação Infantil - Pré-Escola (4 a 5 anos)	240	Manual do professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	2.087	R\$ 49,25	R\$ 152.100,00	R\$ 102.784,75	R\$ 152.100,00	R\$ 254.884,75
SARAIVA EDUCACAO S.A.	0060P22006202IF	INFÂNCIAS - ALFABETIZAÇÃO POR EVIDÊNCIAS VOLUME ÚNICO - GUIA DE PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO, DESTINADO A PRÉ-ESCOLA	0060P22006	006	Educação Infantil - Pré-Escola	64	Formação de professor	Pré-Escola: (4 a 5 anos)	5.395	R\$ 17,28	R\$ 7.800,00	R\$ 93.225,60	R\$ 7.800,00	R\$ 101.025,60