

A ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: REMINISCÊNCIAS DE UM PASSADO NÃO TÃO DISTANTE

WRITING IN EARLY CHILDHOOD'S DIDACTIC BOOK:
REMINISCENCES OF A NOT SO FAR PAST

Juliana Carbonieri

Universidade Estadual de Londrina
jucarbonieri@gmail.com

Cassiana Magalhães

Universidade Estadual de Londrina
cassiana@uel.br

Juliana Campregher Pasqualini

Universidade Estadual Paulista
juliana.pasqualini@unesp.br

RESUMO

O artigo analisa os critérios pedagógicos do Edital PNLD 2022 para o livro didático na Educação Infantil e sua objetivação na “Coleção Porta Aberta”, obra de maior preferência no município de Londrina/PR. Mediante análise documental fundamentada na perspectiva histórico-cultural, busca-se elucidar qual concepção sobre o processo de aquisição da escrita informa as diretrizes do Edital e que tipo de ação pedagógica se desdobra desta concepção, assinalando-se: i) a concepção antecipatória de Educação Infantil e a compreensão do processo de aquisição da escrita reduzida ao aspecto técnico subjacentes ao Edital, evidenciando sua vinculação à controversa Política Nacional de Alfabetização; ii) o desrespeito às especificidades do modo de relação da criança pré-escolar com o mundo materializado em proposições didáticas que negligenciam o aspecto da função social da escrita e a formação da capacidade de representação simbólica.

Palavras-chave: Edital PNLD. Linguagem escrita. Livro didático. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present article analyses pedagogical criterial imposed on public notice PNLD 2022 regarded to didactic book in Early Childhood Education and its objectification on “Coleção Porta Aberta”, work with the highest index of preference in Londrina/PR. Throughout documental analyses sustained by cultural-historical perspective, we chase to enlighten which writing conception is publicized by the public notice and what is the pedagogical action that unfolds by it, attesting: i) the anticipatory conception of early childhood education and the comprehension of writing reduced to a technical acquisition underlying the public notice, showing it bounding with the controversial nation literacy politics; ii) the disrespect to the specificities of the way of preschoolers relates to the world, materialized in pedagogical proposition that neglects the social function of writing and the development of symbolic representation capacities.

Key Words: Public notice PNLD. Writing language. Didactic book. Early childhood education.

Introdução: problemática e caminhos metodológicos

O presente manuscrito insere-se no debate sobre o uso do livro didático com [e pelas] 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, 2020), com foco naquilo que se propõe para o trabalho com a escrita na Educação Infantil.

Diante da adesão de inúmeros municípios brasileiros ao referido Edital, e considerando o potencial influxo sobre a prática das escolas decorrente dessa adesão, perguntamo-nos: em que direção apontam as proposições para o trabalho com a escrita na Educação Infantil presentes nesta política? Qual concepção sobre o processo de aquisição de escrita informa as diretrizes do Edital, e que tipo de ação pedagógica se desdobra desta concepção? Ainda: quais as consequências destas concepções e práticas para o desenvolvimento da criança que se defronta com o desafio de apropriação da escrita como instrumento cultural complexo?

Diante dessa problemática, a proposta do artigo é analisar os critérios pedagógicos (im)postos no Edital PNLD 2022 e refletir sobre sua objetivação nos dois volumes da “Coleção Porta Aberta” (volumes 1 e 2) (CARPANEDA, 2020a; 2020b), obra de maior preferência das Instituições que aderiram ao referido Edital no município de Londrina/PR. O texto apresenta o relato de pesquisa de base documental (LAVILLE; DIONNE, 1999; JUNIOR *et al.*, 2021), que elege como fonte primária de dados o texto do referido Edital e da obra didática selecionada.

Conforme Junior *et al.* (2021, p. 36), a análise documental configura-se como “uma metodologia de investigação científica que adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme o problema de pesquisa estabelecido”. Ainda segundo os autores, três aspectos se destacam na pesquisa que adota a análise documental como caminho metodológico: a escolha dos documentos, o acesso a eles e sua análise.

Com base em proposições de pesquisadores contemporâneos fundamentados no referencial teórico da Escola de Vigotski, focalizamos a concepção de Educação Infantil e do processo de aquisição da escrita subjacentes aos materiais analisados, problematizando os possíveis desdobramentos da adoção de materiais didáticos baseados em uma concepção cartilhesca que busca o domínio da técnica antes de criar motivos para a aprendizagem da linguagem escrita por crianças pré-escolares. Tal problematização adentra um campo de disputa permeado por consensos e dissensos acerca da alfabetização na Educação Infantil (BAPTISTA, 2022).

A **escolha** do texto do Edital PNLD 2022, com foco nos critérios pedagógicos, ocorreu em vista das problematizações e debates gerados na ocasião de sua homologação. O **acesso** ao texto deu-se mediante a conexão na página oficial do Ministério da Educação (MEC) com auxílio da ferramenta de busca da própria página. O Edital PNLD é um documento do Governo Federal de domínio público. A **análise** desse material foi norteadada pela identificação da concepção do processo de aquisição da escrita e requisitos para os livros didáticos para crianças de 4 e 5 anos.

Para a **escolha** da obra a ser confrontada, adotamos como critério a obra de maior preferência entre as Instituições de ensino no município de Londrina/PR¹ e para a objetivação desse critério, re-

1 O município de Londrina foi selecionado devido à vinculação da primeira e segunda autoras deste manuscrito ao Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) – Grupo de Trabalho Pé-Vermelho, movimento social com atuação nos 19 municípios da jurisdição de Londrina.

alizamos o seguinte movimento: verificamos o resultado das obras aprovadas por meio da Portaria nº 77 de 9 de julho de 2021 (BRASIL, 2021). Restringimos nosso olhar para os resultados do objeto 1 (obras didáticas) para crianças da pré-escola. Adicionalmente, por meio do relatório de escolas participantes da escolha de livros, disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), foi possível verificar a quantidade de Instituições de ensino (públicas e filantrópicas) que atendem a Educação Infantil no município de Londrina/PR e que aderiram ao PNLD 2022. Nesse levantamento, identificamos a obra didática de maior preferência entre as Instituições que finalizaram a escolha no SIMEC.

Das 15 obras didáticas aprovadas para Pré-Escola (BRASIL, 2021) e enviadas para escolha nos Centros de Educação Infantil (CEIs), Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Municipais (EMs) no município de Londrina, 12 foram selecionadas, e dessas, optamos pela análise da obra didática mais votada como primeira opção – Coleção Porta Aberta (volumes 1 e 2) (CARPANEDA, 2020a, 2020b). De acordo com o modelo de escolha da Secretaria Municipal de Educação (SME), a opção pela modalidade unificada indica que este exemplar é entregue para todas as crianças nas Instituições que atendem a Educação Infantil (públicas e filantrópicas) no município de Londrina/PR e que optaram pelo recebimento.

O **acesso** à obra deu-se na ocasião da escolha dos materiais didáticos pelos professores e coordenadores das Instituições de ensino. Nesta, cada Instituição recebeu exemplares físicos dos materiais para análise. Ainda, o acesso aos livros didáticos pode ser realizado na página oficial da Editora FDT Ltda. A **análise** da obra foi norteada pela natureza e conteúdo das tarefas, examinando-se a instrução e correspondente ação requerida da criança. Realizou-se a observação minuciosa da organização curricular, dos sumários de ambos volumes da Coleção, no intuito de verificar as proposições pedagógicas e seus encaminhamentos para a organização do trabalho docente.

O percurso de exposição da pesquisa neste manuscrito inicia-se, na primeira sessão, com a apresentação e análise crítica da proposta do Edital PNLD 2022 e suas diretrizes para adoção do livro didático na Educação Infantil, evidenciando sua articulação com a controversa Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019). Na segunda sessão, realiza-se a caracterização geral da obra analisada, examinando-se a natureza e o conteúdo das tarefas propostas às crianças. A terceira sessão do texto apresenta a análise crítica da obra, tecida desde a perspectiva histórico-cultural e estruturada com base em dois parâmetros norteadores do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, sintetizados a partir do estudo de obras de pesquisadores contemporâneos embasados no referencial teórico da Escola de Vigotski²: i) formação da necessidade de ler e escrever articulada à tomada de consciência sobre a função social da escrita; ii) formação da capacidade de representação simbólica.

A partir do exame crítico das proposições didáticas presentes no material selecionado, 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.

2 ARENA, 2020; 2021; BAPTISTA, 2022; BRASIL, 1996; 2009; 2017; 2019; 2020; 2021; CARPANEDA, 2020a; 2020b; CHRAIM, 2022; DANGIÓ; MARTINS, 2018; ELKONIN, 1960; 2009; FERREIRA, 1998; GOBBO, 2018; JESUS; SOUZA, 2022; LUGLE; MELLO, 2015; MARTINS, 2013; MELLO, 2010; 2014; 2015; 2021; MORTATTI, 2019; VIGOTSKI, 2012; 2018; 2021a; 2021b.

O Edital PNLD 2022 e suas implicações para a Educação Infantil

A publicação do Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020) mobilizou uma série de manifestações públicas especialmente contra o primeiro de seus três objetos³, qual seja, as “Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Educação Infantil”. O debate deu-se notadamente em torno da reedição, pelo Edital, de uma forma historicamente superada de pensar e conduzir o processo de alfabetização na Educação Infantil, materializada em critérios para avaliação pedagógica das obras com foco em conteúdos de literacia e numeracia.

O termo *literacia* aparece definido no corpo do Edital como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (BRASIL, 2020, p. 21). De acordo com Arena (2020), a adoção deste termo indica “a influência de alguns teóricos portugueses, defensores de longa data do método fônico” (p. 78). Para o autor, “essas escolhas por distinções superficiais, como fonêmica e literacia em vez de fonológica e letramento, não marcam divergências, mas convergências” (ARENA, 2020, p. 78), o que nos leva a considerar que a adoção desses termos supostamente novos busca travestir uma concepção de alfabetização há tempos superada pela literatura especializada, em especial no que se relaciona à alfabetização humanizadora (ARENA, 2020; 2021; MELLO, 2021).

Indica o referido Edital que o livro didático voltado a crianças de 4 e 5 anos 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, 2020, p. 32). Cada um desses componentes é desdobrado em subitens. Propõe-se que o componente conhecimento alfabético, por exemplo, deve contemplar, entre outras prescrições, 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, 2020, 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” (p. 40). Também compõe o detalhamento desse componente a “recitação do alfabeto e da pronúncia dos sons das letras” (BRASIL, 2020, p. 40).

Dentre os “Critérios específicos de avaliação pedagógica do Manual do Professor Impresso para Pré-Escola”, destacamos a orientação referente à disponibilização de materiais gráficos diretamente vinculados a cada um dos componentes essenciais para a alfabetização, indicando que o livro didático deve conter:

5.2.3. Materiais gráficos de literacia para impressão, que deverão estar relacionados de forma explícita aos temas apresentados no Manual do Professor, capítulo a capítulo. Citam-se, a título de exemplo:

5.2.3.1. Para consciência fonológica e fonêmica, cartões de imagens cujos nomes rimem ou aliterem entre si; cartões de imagens cujos nomes comecem com o mesmo som (fonema); materiais para avaliação formativa de desempenho em tarefas de contagem de palavras em frases, sílabas em palavras, identificação de rimas, aliterações e fonema inicial, bem como a relação entre sons (fonemas) e letras; 5.2.3.2. Para conhecimento alfabético, cartões ou cartazes com as letras do alfabeto, acompanhados de imagens representativas de cada letra e som trabalhado; 5.2.3.3. Para desenvolvimento de vocabulário, cartões de imagens para ordenação por categorias semânticas (animais, profissões, locais, pessoas) ou gramaticais (nomes, ações, qualidades);

3 O Edital contempla também outros dois objetos: “Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da Educação Infantil” e “Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências”.

5.2.3.4. Para compreensão oral de textos, cartões de imagens cujos nomes sejam de baixa complexidade e pequenas histórias e questões para aferir a capacidade de compreensão auditiva das crianças; e 5.2.3.5. Para produção de escrita emergente, fichas para desenho, escrita do próprio nome, prática de traçados e demais exercícios de escrita emergente (BRASIL, 2020, p. 42).

Os trechos aqui reproduzidos deixam evidente o foco na apresentação das letras do alfabeto e na prática de traçados mediante recursos que reeditam as cartilhas de alfabetização das antigas pré-escolas⁴. Os materiais são essencialmente produzidos para utilização dos professores, a exemplo dos cartões e cartazes com objetivos voltados para consciência fonológica e fonêmica, conhecimento alfabético, desenvolvimento do vocabulário e compreensão oral dos textos, sendo a participação ativa das crianças pouco requerida. Ainda, não evidencia-se articulação com a ampliação de repertórios culturais, e de criação de necessidades para ler e descobrir o mundo.

A ênfase nos conteúdos de literacia e numeracia é referendada no Edital por reiteradas indicações para que as obras pedagógicas façam referência à controversa Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), instituída pelo Governo Federal na gestão de 2019-2022⁵.

Baptista (2022) destaca as diversas críticas feitas por pesquisadores à PNA, situando-as em torno de dois aspectos centrais: a restauração do método fônico e sua imposição como metodologia mediante referência à “alfabetização baseada em evidências científicas”; e a definição da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, materializada na inclusão da primeira infância como público-alvo da política. Essa autora evidencia a articulação entre os encaminhamentos do Edital PNLD 2022 e as proposições da PNA, situando ambos no campo autoritário do direcionamento das políticas públicas com base em duas justificativas principais:

A primeira delas é a inobservância da Constituição Federal ao determinar o respeito à diversidade de concepções que deve caracterizar instituições e práticas educativas. A segunda, o desprezo pelos processos históricos, sociais e políticos que constituem os campos da alfabetização e da Educação Infantil no nosso país (BAPTISTA, 2022, p. 23).

Com relação ao papel da Educação Infantil nas políticas nacionais de promoção da alfabetização, Baptista (2022, p. 15) pontua que “somente uma relação solidária, e não de sujeição, entre as duas etapas, garantirá trajetórias escolares exitosas, respeitadas com as crianças e suas infâncias e com seu direito de participar ativamente das culturas do escrito”. Já sobre o que veio a ser denominado “alfabetização baseada em evidências”, a autora indica que aquilo que aparece como uma novidade, na verdade, desconsidera as pesquisas da área reveladas em publicações anteriores.

Para Mortatti (2019) essas são falsas premissas que

[...] visam a ocultar evidências científicas que comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988 (MORTATTI, 2019, p. 27).

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

5 A gestão de 2019-2022 do Governo Federal brasileiro foi caracterizada por um representante do pensamento ultraconservador situado na extrema-direita do espectro político, responsável por uma série de ações que fomentaram o desmonte da educação básica brasileira.

Quando nos voltamos aos direcionamentos da política para o livro didático na Educação Infantil, emerge a preocupação vinculada à sua explícita sintonia com os ditames da PNA, o que tem como efeito reavivar o caráter antecipatório do ensino pré-escolar e o foco na preparação técnica das crianças para a alfabetização, conforme excerto a seguir:

A PNA, em consonância com as evidências científicas atuais, se apoia numa visão que valoriza a primeira infância. Nessa fase da vida, a criança desenvolve sua consciência na interação consigo e com os outros e é capaz de adquirir certas habilidades e conhecimentos que terão influxo positivo para a alfabetização formal nos anos iniciais do ensino fundamental (art. 5º, II) (BRASIL, 2019, p. 41).

É necessário demarcar que o direcionamento advindo da PNA e referendado no Edital do PNLD, representa um desrespeito aos documentos legais vigentes e contraria a finalidade da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica, estando “estrategicamente articulada às demais medidas de deslegitimação dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas” (JESUS; SOUZA, 2022, p. 3).

Há tempos, a legislação vigente para a Educação Infantil suplantou a identidade preparatória que outrora imperava. Este processo teve início com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e está em vigor tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Neste contexto, a primeira etapa da educação básica possui finalidade própria, qual seja: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996). Por isso, entendemos que ao apontar a Educação Infantil como garantia de “preparação” para a alfabetização formal por meio da literacia e numeracia emergente, o Edital PNLD 2022 se contrapõe de maneira direta à própria legislação vigente.

O ponto fulcral dessa divergência se encontra sintetizado na formulação do Anexo III do Edital que indica a necessidade de o material didático destinado ao professor “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, 2020, p. 35), subordinando a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, algo já superado pelos documentos mandatórios em vigência.

Assim, as orientações do Edital PNLD 2022 demarcam um notório retrocesso no que tange ao direito das crianças à educação de qualidade, subjugando o processo de desenvolvimento infantil ao treino de habilidades e competências supostamente necessárias para aquisição técnica da linguagem escrita. Dessa forma, os critérios pedagógicos estabelecidos pelo Edital parecem sinalizar a tentativa de validar um discurso pragmático da aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil, desconsiderando especificidades das crianças pré-escolares.

Também é fundamental demarcar em nosso movimento de análise crítica que a supervalorização da literacia e da numeracia tem como consequência patente a minimização de conteúdos humano-sociais, contrariando o princípio da educação integral. O Edital em tela preconiza que “conhecimentos elementares sobre o mundo natural e social serão abordados nas obras didáticas, podendo **figurar como contextualização de atividades de literacia ou de numeracia**” (BRASIL, 2020, p. 41, grifo nosso). Vale observar que os conteúdos listados com esta finalidade são: Corpo humano e seus sentidos; Animais; Fenômenos meteorológicos; Astronomia; Plantas; Água e minerais; Família e graus de parentesco; e Rotinas e hábitos do dia a dia. Se a listagem de conhecimentos elementares sobre o mundo natural e social mostra-se assombrosamente restrita ante toda a riqueza

za de possibilidades de conhecimento de mundo pela criança pequena, sua delegação à função meramente acessória e figurativa a serviço dos conteúdos de literacia e numeracia é cabalmente reveladora do empobrecimento da formação cultural da criança que resulta dessa orientação do trabalho educativo.

Conforme Arena (2021, p. 70), este cerceamento mostra-se coerente com a lógica capitalista que “prevê a preservação da alienação do trabalho, das atividades parceladas de produção”, o qual à medida que se dirige para o interior da escola, como projeto do capital, replica a lógica de distribuição de saberes “do mesmo modo como reparte mal a riqueza produzida pelo trabalho esvaziado de sentido” (ARENA, 2021, p. 70). Esse projeto alienante de educação apresenta metodologias de alfabetização que reproduzem a mesma lógica de fragmentação, reducionismos e simplificação, ofertando um “saber periférico como se fosse [...] a totalidade” (ARENA, 2021, p. 70), e resultando em um trabalho educativo que sonega o acesso ao patrimônio histórico-cultural e encaminha para uma formação restrita e unilateral da personalidade desde a tenra infância.

Na sequência do artigo, nos debruçamos sobre uma obra específica que se enquadra nos encaminhamentos dados pelo Edital PNLD 2022, com vistas a evidenciar a operacionalização dos princípios problematizados anteriormente no material didático a ser disponibilizado para as crianças.

Pintar, contornar, cobrir pontilhado: o Livro Didático para a Educação Infantil

A “Coleção Porta Aberta” para a Educação Infantil é composta por dois volumes, de acordo com a faixa etária das crianças: volume 1 para crianças pequenas de quatro anos (CARPANEDA, 2020a) e volume 2 para crianças pequenas de cinco anos (CARPANEDA, 2020b). Ambos são sustentados pelos mesmos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), redigidos conforme a BNCC (BRASIL, 2017). Os dois volumes possuem 194 páginas cada, o que parece sugerir a pretensão de que o material didático seja utilizado (quase que) diariamente no período letivo, estruturando a rotina escolar de modo totalizante.

A organização curricular nos dois volumes é feita por meio de “movimentos⁶” que, conforme a própria autora, funcionam como unidades organizadoras do livro (CARPANEDA, 2020a). Cada volume da coleção contém diferentes propostas distribuídas nos quatro movimentos, de tal modo que cada um dos quatro ocupa aproximadamente 25% do total de páginas. No início de cada movimento há um breve comentário sobre como foi pensada a organização curricular dos mesmos, e ao final há uma proposta de trabalho com projetos, “que implica um conjunto de situações contextualizadas de ensino-aprendizagem que serão elaboradas em um processo coletivo, envolvendo alunos e professor” (CARPANEDA, 2020a, p. 11).

A observação dos sumários indica uma estrutura comum nos dois volumes, composta de propostas de trabalho com as crianças que versam prioritariamente sobre letras e números, mediante tarefas que possuem objetivos de aprendizagem relacionados aos conteúdos de literacia, numeracia ou mundo social e natural e outros conhecimentos. No volume 1, das 194 páginas, 101 contêm tarefas de literacia e/ou numeracia, enquanto no volume 2, o número de páginas é de 114. As tare-

6 Movimento 1 (Volume 1 – conhecer e conviver. Volume 2 – interagir e respeitar); Movimento 2 (Volume 1 – brincar e festejar. Volume 2 – brincar e comemorar); Movimento 3 (Volume 1 – explorar e descobrir. Volume 2 – observar e aprender); Movimento 4 (Volume 1 – expressar e participar. Volume 2 – manifestar e valorizar).

fas previstas em cada movimento encontram-se agrupadas em seções que se repetem nos demais, dentre as quais destacamos: “coleccionando letras”, “A, E, I, O, U tem vogal pra chuchu” e “1, 2, 3 e já!”. No decurso daquilo que se propõe nos livros, observa-se a apresentação isolada e diluída das letras e números.

As propostas que compõem a seção “coleccionando letras” visam a organização, ao longo do ano, de uma coleção de objetos que comecem com as letras do alfabeto. De acordo com Carpaneda (2020a, p. 57), “assim fica garantido o trabalho com a letra e som que cada letra representa em posição inicial nas palavras”. Para as vogais, a proposta parte de cantigas populares e propõe a tarefa de bater palmas a cada parte pronunciada das palavras, em especial das palavras que se repetem. Nos dois volumes da coleção, há propostas para todas as vogais, contudo, para as consoantes, há uma divisão aparentemente indiscriminada.

Ainda, é importante observar que as propostas que buscam o ensino das vogais são compostas de pequenas tarefas que sugerem uma ação da criança: (a) **Cantar** a cantiga; (b) **Ler** o nome da figura em destaque (geralmente é a palavra que mais se repete na cantiga); (c) **Bater** palmas a cada parte pronunciada; (d) **Pintar** a quantidade de palmas que você bateu; (e) **Desenhar** uma figura que começa com a letra em destaque e; (f) **Cobrir** o pontilhado da letra e continuar. Essa sequência de ações se repete para todas as propostas que visam apresentar as vogais do alfabeto, no decorrer dos quatro movimentos.

Para o ensino das consoantes, a organização da proposta sugere o contorno da letra inicial de algumas palavras selecionadas, por exemplo: (a) **Contornar** a letra inicial do nome do animal; (b) **Contornar** os animais que tenham o nome que começa com determinada letra; (c) **Marcar** o nome do animal e depois **Copiar** e; (d) **Desenhar** outros objetos que comecem com a mesma letra. Além disso, as tarefas vêm acompanhadas de imagens dos animais ou objetos concretos que começam com a letra em destaque e essa estrutura se mantém para todas as propostas “coleccionando letras”.

Assim como nas propostas de literacia citadas, há tarefas que priorizam o ensino dos números de um a dez, nos dois volumes. Neste viés, as propostas iniciam com um pequeno texto ilustrado por uma mão e a quantidade de dedos em destaque levantados. Por exemplo: “Para indicar 1; Levanto 1 dedo da mão; Se for contar até 2; Quantos dedos serão?” (CARPANEDA, 2020a, p. 37). Neste pequeno texto, há um dedo levantado na imagem ao lado. A proposta segue com uma tarefa para desenhar “1 animal” que a criança goste e outra para cobrir o pontilhado do número 1, repetidas vezes. Este exemplo se repete para os demais números.

Em suma, é possível afirmar que os dois volumes da “Coleção Porta Aberta” estruturam-se com base em tarefas que vislumbram a aquisição pragmática da linguagem escrita por meio de uma organização didática que prioriza o ensino de letras e números de forma descontextualizada e descolada da realidade concreta das crianças, como proposições externas a serem cumpridas para atender aquilo que pede o material - ou a professora.

Para refletir acerca dos encaminhamentos didáticos sustentados na obra em análise, buscaremos apoio em indicadores teóricos relativos à apropriação da linguagem escrita na idade pré-escolar na perspectiva histórico-cultural, sustentando a tese de que as orientações pedagógicas do Edital PNLD 2022 corroboram incongruências entre o material didático e o desenvolvimento psíquico das crianças de 4 e 5 anos de idade, contrariando as especificidades e a finalidade própria da Educação Infantil.

Escrita na Educação Infantil: parâmetros histórico-culturais para o trabalho educativo

De acordo com Mello (2014), ainda é latente a ideia de que quanto mais cedo a criança aprende a ler e escrever, maiores serão as possibilidades de sucesso escolar. Essa crença, que parece estar na base das proposições que encaminham o ensino na Educação Infantil para o treino de habilidades precursoras para a alfabetização, não se sustenta diante do avanço científico na compreensão do processo de aquisição da escrita pela criança. Na presente análise, daremos destaque a algumas contribuições da teoria histórico-cultural para a elucidação das especificidades desse processo na idade pré-escolar.

Como ponto de partida, observamos que Vigotski (2021b, p. 104) problematiza 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”. Tal problematização deriva da compreensão da linguagem escrita como a forma cultural mais complexa criada pelos homens. Para Vigotski (2021b) o domínio da escrita está vinculado ao domínio de um determinado sistema externo de signos elaborados e criados no percurso de desenvolvimento cultural da humanidade. Nessa direção, Mello (2021, p. 1) enfatiza a concepção histórico-cultural da escrita “como um instrumento cultural complexo que requer, para sua apropriação, um conjunto de funções psicológicas superiores que se formam pela atividade da criança ao longo da infância pré-escolar”.

Dangió e Martins (2018) explicam que a linguagem escrita necessita de um alto grau de abstração, justamente por ser a representação de algo que não necessariamente está na percepção direta da situação. Neste contexto, a escrita representa graficamente um segundo sistema de signos, a linguagem oral. Por meio dessa lógica, a escrita revela-se uma conquista instrumental do psiquismo, e não um tipo especial de hábito motor” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 45). Isso significa dizer que, como conquista do psiquismo, a apropriação da escrita supera o treino do traçado das letras. Essa diferenciação, de acordo com as autoras, tem como um de seus pilares fundamentais o problema da motivação: a *necessidade da escrita* precisa ser engendrada nos processos psíquicos em desenvolvimento.

Assim, o processo de aquisição da escrita pressupõe que a criança possa compreender sua *função social*, isto é, a que ordens de necessidades humanas responde a invenção e utilização da escrita (DANGIÓ; MARTINS, 2018). Retomando o paralelo de Vigotski com o tocar piano, podemos dizer que a aquisição da escrita pressupõe muito mais do que aprender a manejar ou traçar as letras: a criança precisa ser introduzida na sociedade letrada. Por essa razão, a perspectiva histórico-cultural enfatiza a formação da *necessidade* de ler e escrever, o que significa que a consciência infantil precisa ser capaz de dimensionar *para quem escrevo* (motivo) e *para quem* (o destinatário), desvelando a função social da escrita e não apenas realizando as tarefas propostas como quem cumpre uma ordem: a professora mandou (DANGIÓ; MARTINS, 2018; VIGOTSKI, 2021b). Assim, o trabalho educativo com a escrita apoiado na perspectiva histórico-cultural assume como objetivo fundamental a criação das condições necessárias para que a criança sinta a necessidade de decifrar e se utilizar da escrita como instrumento cultural, enfatizando a centralidade dessa dimensão na etapa da Educação Infantil.

A análise da “Coleção Porta Aberta” revela a ausência de estratégias pedagógicas voltadas à tomada de consciência sobre a função social da escrita pela criança. O material parece desconsiderar que a criança, como sujeito dessa atividade de aprendizagem, precisa estar afetivamente mobilizada

e engajada no processo, de forma que a realização das tarefas propostas tende a ocorrer meramente para atender a instrução ou solicitação da professora – ou do próprio material, e não como ações que respondam a motivos subjetivados e incorporados pela criança. À medida que privilegiam o treino motor e o reconhecimento fragmentado das letras, as proposições didáticas da obra analisada não são suficientes para criar a necessidade de escrever, e igualmente não possibilitam a compreensão da função social da escrita.

A necessidade e os sentidos da escrita precisam ser constituídos na criança por meio das experiências vivenciadas na Educação Infantil, pois “é nas situações concretas que a criança constrói motivos e cria para si o sentido do que vai conhecendo” (LUGLE; MELLO, 2015, p. 195). Ao não propiciar experiências nas quais a escrita cumpre seu papel social, a prática pedagógica inviabiliza a criação de motivos e sentidos para a escrita na Educação Infantil. Nessa perspectiva, as autoras defendem a necessidade “de atividades que permitam às crianças pensar, refletir, levantar hipóteses sobre o que estão lendo e escrevendo” pois entendem que se aprende a ler e escrever “lendo e escrevendo o mundo social, cultural, as coisas que estão entorno da criança” (LUGLE; MELLO, 2015, p. 190). Fica evidenciada, portanto, a urgência da superação da forma mecânica, fragmentada e repetitiva de exposição da criança pré-escolar às letras tal como postulado nos livros didáticos em análise, visando assegurar “que os aspectos formais da escrita não se sobreponham àqueles que fazem da leitura e da escrita práticas sociais que integram o universo infantil” (BAPTISTA, 2022, p. 22).

Em síntese, a ênfase na função social da escrita articulada à formação da necessidade de ler e escrever como motivo da atividade da criança pode ser considerada um primeiro parâmetro para o trabalho educativo com a escrita na Educação Infantil, que se mostra ausente na obra analisada. O segundo parâmetro sobre o qual passamos a nos debruçar refere-se ao **foco na formação da capacidade de representação simbólica**.

Considerando a lógica da lei genética geral do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2012), para que o sistema intersíquico de signos se transforme em função intrapsíquica da criança, são necessários processos complexos que ultrapassam o domínio da aparência externa e o traçado das letras. Dessa forma, entende-se que a aquisição da linguagem escrita requer um processo de desenvolvimento de funções psíquicas complexas que mobilizam tanto a esfera cognitiva quanto afetiva do psiquismo infantil.

Segundo a análise de Vigotski (2021b), esse processo tem início com o gesto: “[...] o gesto é a escrita no ar, e o signo escrito, com muita frequência, o simples gesto fixado” (p. 108). O autor pontua dois momentos importantes que compõem o percurso de formação do signo escrito partindo do gesto: os desenhos infantis e as brincadeiras. Tais atividades conectam-se pelo mecanismo da **representação simbólica**; por meio delas, Vigotski (2021b) indica que o significado do gesto se transfere para o objeto que passa a representar objetos conhecidos e suas relações e “[...] a estrutura habitual dos objetos parece mudar com a influência do novo significado que ela adquire” (VIGOTSKI, 2021b, p. 114).

As primeiras representações gráficas da criança são, de acordo com Vigotski (2021b), indícios gestuais transportados para o papel [ou outro suporte]. Nesse momento, a mão que segura o lápis deixa no papel a marca daquilo que se quer representar. As garatujas são gestos representativos indiferenciados que em sua aparência não correspondem à imagem da realidade, mas são tentativas de significar algo. Este indicativo é sustentado por Vigotski (2018) ao explicar que o desenho contém os aspectos essenciais e constantes dos objetos e que a criança desenha aquilo que sabe sobre o objeto e não aquilo que vê.

Ademais, Gobbo (2018, p. 191) explica: “A criança desenha quando sua linguagem oral está mais evoluída; desenha de memória como faz com a oralidade, como se estivesse relatando algo”. Para a autora, o desenho como atividade simbólica representacional configura um sistema de linguagem à princípio orientado pelos gestos indicadores, mas que constituem a base dos futuros signos. No início do desenvolvimento do desenho infantil, “[...] enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele” (VIGOTSKI, 2018, p. 109).

No estágio seguinte, de acordo com o autor, surge o sentimento da forma e da linha. “Por um lado, a mistura da representação formal com a esquemática [...] e, por outro, encontramos rudimentos da representação parecida com a realidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 109). O desenho, como um todo, aproxima-se da imagem real do objeto. Assim, por meio da ação educativa que organiza e orienta a atividade da criança, o desenho torna-se cada vez mais desenvolvido. No terceiro estágio, que indica Vigotski (2018), o esquema deixa de fazer parte do desenho infantil e a criança é capaz de representar a aparência real do objeto.

É importante considerar que a passagem de um estágio a outro do desenho implica na criação de necessidades que orientem à representação ideal da realidade. Ou seja, no início, importa para a criança o processo de ação e não o produto final – ela prefere fazer coisas e não as representar (VIGOTSKI, 2018). No decurso, por conta dos processos psíquicos e pela dinâmica do desenvolvimento, o desenho passa a representar algo. Neste momento, a motivação da criança é significar, por meio das linhas e formas, a realidade tal como a enxerga, importa-lhe, portanto, o produto final. Neste processo, a percepção se complexifica, a memória se desenvolve e a imaginação desponta como neoformação da idade pré-escolar.

Nesta direção, Vigotski (2021b) explica que o desenho infantil pode ser considerado uma narração gráfica. Entender o desenho como atividade que proporciona a tomada de consciência de que algo da realidade (um objeto) pode ser simbolicamente representado por outro algo (um determinado conjunto de traços no papel) torna-se fundamental para situar sua importância para a criança pré-escolar, inclusive no que se refere a seu papel no processo formativo da escrita na ontogênese.

Dangió e Martins (2018, p. 50) reiteram que a capacidade de representação é necessária para a alfabetização visto que, a abstração - resultado dos processos de representação é “condição nuclear para a apropriação da linguagem escrita”. Assim, aquilo que os autores denominam pré-história da escrita, o desenho constitui uma representação de primeira ordem - um signo que denota objetos e ações - e pode vir a partejar uma representação de segunda ordem, na qual a criança escreve representativamente sua fala. Ferreiro (1998) indica que neste processo de desenvolvimento do simbolismo, a criança se torna capaz de compreender que é possível desenhar não só objetos, mas também as palavras e assim, paulatinamente, passa a operar com os signos.

Deste modo, Vigotski (2021b, p. 127) considera que a linguagem escrita se estrutura na “passagem do desenho das coisas para o desenho da fala”. Ademais, o autor indica que a compreensão daquilo que se escreve se torna possível quando a criança passa a operar com o próprio signo ao atribuir-lhe um significado, o que requer atenção e memória voluntárias, ambas funções psíquicas superiores que se desenvolvem por meio da complexa inter-relação dos processos psíquicos na idade pré-escolar.

Nesta complexa teia de relações, o desenho também se configura como atividade de expressão na idade pré-escolar e pode vir a criar condições para o desenvolvimento da capacidade de planejamento, fundamental para o engendramento da atividade de estudo e conseqüentemente para a apropriação da escrita. Assim, ao mesmo tempo em que conduz a maior exatidão perceptiva, o desenho infantil conduz à sistematização da representação gráfica na escrita (MARTINS, 2013).

Diante do exposto, concordamos com Mello (2014) quando pondera que a escolha por se realizar uma alfabetização precoce na Educação Infantil é limitante, pois a antecipação de um processo complexo como a aquisição da escrita ocupa o tempo e espaço que, nessa etapa escolar, deveriam ser privilegiadamente ocupados por “atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala” (MELLO, 2014, p. 22). Observamos, em convergência com a autora, que estas atividades são constituintes da base para a aquisição da linguagem escrita como instrumento cultural complexo, em especial no que se relaciona com o desenvolvimento da representação simbólica – logo, sem colocar a criança em contato direto com as letras, acabam por colaborar mais decisivamente para a aquisição da escrita.

Dentre as atividades de expressão comentadas por Mello (2014), as que são produtivas tais como o desenho, colagem, modelagem e construção, subsidiam o desenvolvimento psíquico no período da idade pré-escolar e promovem a qualificação da percepção neste período, fundamental para o desenvolvimento da memória e imaginação. Ademais, no processo do desenvolvimento das atividades de produção, busca-se um produto, cada vez mais próximo da realidade. Por conta disso, Elkonin (1960) acrescenta que essas atividades contribuem para tornar possível a generalização e abstração, fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita visto que a mesma necessita de um alto grau de abstração (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Com isso em tela, em nossa dissertação⁷, observamos os verbos de ação que compõem as tarefas das propostas do livro didático, em ambos volumes da “Coleção Porta Aberta” para a Educação Infantil. Apesar das ações que sugerem atividades de expressão, o contexto no qual as mesmas são requisitadas está alheio às possibilidades de desenvolvimento psíquico por meio dessas atividades. Vejamos os exemplos: (a) *Desenhar* você, as letras, a quantidade, a família, o tempo, *um* animal, *dois* brinquedos, bolinhas no pote; (b) *Pintar* a quantidade de palmas, os quadrados, o calendário, dias da semana, os sentimentos; (c) *Contornar* o desenho, a escrita, a palavra no texto, os meios de transporte, o nome, cada palavra/letra de uma cor; (d) *Cobrir* o pontilhado da letra, do número, da teia da aranha.

Constata-se que o significado dessas ações é predominantemente figurativo à literacia e numeracia. Por isso, ao observar que as ações propostas pelos livros se encontram em posição prescritiva, sem constituir desafios que a própria criança sinta como mobilizadores de seu engajamento ativo, é possível argumentar que, da forma como estão veiculadas nos livros didáticos em tela, as propostas não privilegiam o desenvolvimento da representação simbólica, deixando de exercer seu potencial papel no processo de apropriação da linguagem escrita como função psíquica superior complexa. Se o desenho infantil é um dos momentos citados por Vigotski (2021b) nos quais se torna possível o desenvolvimento da representação simbólica a qual sustenta a gênese da linguagem escrita, argumentamos que a não observação desse indicativo cerceia as possibilidades de aquisição da escrita.

O outro momento citado pelo autor são as brincadeiras de papéis sociais. A importância da brincadeira no percurso de aquisição da escrita pela criança passa pela compreensão de sua natureza, estrutura e conteúdo, para além da aparência empírica de atividade prazerosa e de expressão infantil. Vigotski (2021a) destaca, em sua análise da brincadeira, o vínculo entre as ações lúdicas da criança e a criação de uma situação imaginária.

7 A gênese da imaginação na idade pré-escolar: conteúdo-forma-destinatário em análise (CARBONIERI, 2023).

Se no início da idade pré-escolar a brincadeira de papéis sociais parece “mais uma recordação do que uma imaginação” – ou seja, parece ser mais propriamente uma recordação na ação do que pressupor a criação de uma nova situação imaginária, à medida que esta atividade se desenvolve a criança avança no sentido da tomada de consciência do objetivo da brincadeira (VIGOTSKI, 2021a, p. 236). É por este mecanismo que a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações. Nesse sentido, para Vigotski (2021a), a situação imaginária pode ser considerada um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato pois, ao tomar consciência de suas ações, a criança será capaz de separar a brincadeira e os afazeres cotidianos, o que na idade escolar será fundamental para o desenvolvimento da atividade de estudo e conseqüentemente para a aquisição da escrita.

Elkonin (2009) esclarece que essa tomada de consciência explicada por Vigotski (2021a) é a via de desenvolvimento dos atos mentais, que possuem um caráter sintético das ações. Assim, Elkonin (2009, p. 415) esclarece que a brincadeira de papéis sociais “apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala”, necessário para que se forme o pensamento abstrato. Nessa direção, a brincadeira de papéis em seu nível mais complexo é responsável pela qualificação da abstração, a qual por seu turno é indispensável na apropriação da linguagem escrita (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Se o exposto reafirma a importância da brincadeira nas Instituições de Educação Infantil e seu potencial desenvolvente, o exame do livro didático “Coleção Porta Aberta” em seus dois volumes indicou a completa ausência da brincadeira de papéis no rol de estratégias propostas para trabalhar com as crianças. A presença do lúdico, na obra analisada, fica restrita à sugestão de realização de brincadeiras populares tais como: (a) passa anel; (b) mímica - imitar o som dos animais; e (c) amarelinha, como foco no desenvolvimento de capacidades motoras, tal como o trabalho com noções de equilíbrio corporal, coordenação visual e possibilidades de literacia e numeracia. A análise também revela que as tarefas das propostas que envolvem alguma forma de brincadeira dão destaque para as possibilidades de literacia e numeracia, como uma forma supostamente lúdica de reconhecer letras e números.

Ao considerar que a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade espontânea, é necessário que a organização do ensino possibilite sua promoção, seja pelas condições de espaço, tempo, materiais e/ou possibilidades de ampliação de repertórios das crianças – o que se mostra inviabilizado com a adoção da “Coleção Porta Aberta” como organizador do trabalho pedagógico. Também vale dizer que as propostas sugeridas pelos livros em análise não preveem, nas diferentes tarefas que o compõem, a possibilidade de apropriação, pela criança, daquilo que se faz nuclear como conteúdo da brincadeira de papéis sociais em uma perspectiva histórico-cultural: o homem e suas relações sociais, ou ainda, os sentidos e motivos subjacentes às atividades e relações humanas.

Entendemos que a predominância de ações que privilegiam escrever letras, contornar palavras e cobrir pontilhados em detrimento das atividades que possibilitem o desenvolvimento da representação simbólica – como o desenho e a brincadeira protagonizada, é uma escolha que resulta na inversão da finalidade da Educação Infantil. Ao ter como objetivo a alfabetização precoce das crianças, perde-se no horizonte o desenvolvimento integral e priorizam-se propostas mecânicas, repetitivas e fragmentadas como meio de ensinar letras e números. Essa inversão não sustenta o desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar e por conseguinte, não fundamenta a aquisição da linguagem escrita.

Recuperando as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), Baptista (2022) pontua que esta normativa não traz impeditivos ao trabalho pedagógico direcionado para a apropriação da escrita como linguagem, mas afirma a necessária articulação com as demais linguagens, observando “as dimensões expressivo-motoras, afetivas, cognitivas, éticas, estéticas e socioculturais da criança” (BAPTISTA, 2022, p. 22). Concordamos com a autora e adicionamos que propostas pragmáticas de escrita, tal como as que compõem o livro didático em análise, não são capazes de sustentar a formação da representação simbólica, em especial pela ausência de proposições que possibilitem esse desenvolvimento. Quando o ensino é unilateralmente organizado em termos de decodificação, perde-se a possibilidade de fomentar processos internos necessários para o desenvolvimento da escrita.

Considerações finais

Nossa proposta para este manuscrito circunscreveu-se à etapa da Educação Infantil. Diante dos nossos questionamentos, ao problematizarmos os possíveis desdobramentos da adoção de um livro didático que privilegia propostas pedagógicas sumariamente técnicas do ensino das letras e números foi possível atestar as contradições inerentes ao Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020), em articulação com a PNA (BRASIL, 2019), no que se refere às especificidades da Educação Infantil e suas crianças.

A objetivação dos critérios pedagógicos (im)postos no Edital PNLD 2022 se deu com a publicação dos livros didáticos oriundos do mesmo. Ao confrontar as propostas pedagógicas destes livros, foi possível evidenciar a ausência de possibilidades de desenvolvimento da linguagem escrita como função psíquica superior complexa e sistema de signos de segunda ordem. Ainda, constatou-se negligência no que se refere à formação da necessidade de ler e escrever e da capacidade de representação simbólica.

Além disso, observamos que o modo de proposição das tarefas vincula-se mais ao desenvolvimento motor por meio de ações de repetição, pontilhados e representações gráficas desprovidas de sentido humanizador. Ao cercear as condições para o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar, as premissas para a apropriação da escrita se tornam escassas, em especial no que se relaciona à criação de motivos para a escrita por meio da compreensão de sua função social e também ao desenvolvimento da capacidade de representação simbólica por meio do desenho e da brincadeira de papéis sociais.

Mesmo que pela natureza repetitiva das propostas dos livros didáticos analisados a criança seja capaz de decodificar e reproduzir a forma das letras e dos números, os resultados indicam que a obra analisada não garante – ou mesmo obstaculiza – as condições necessárias para o desenvolvimento da linguagem escrita como função psíquica superior complexa, dada a predominância de ações fragmentadas e de treino mecânico e consequente negligência em relação ao aspecto da função social da escrita e à formação da capacidade de representação simbólica.

Acreditamos que o encontro da criança com a cultura, com os diferentes gêneros escritos podem contribuir para a ampliação de repertórios, em especial a formação do motivo de aprender a ler e escrever para entender e fazer parte do mundo, não apenas como alguém que reproduz e repete, mas como alguém capaz de pensar e criar. Esse deveria, ao nosso ver, ser o papel da Educação Infantil no processo de construção da escrita. Afinal, as crianças estão imersas no mundo letrado desde o nascimento, cabe à escola proporcionar as melhores condições possíveis para que essa relação promova a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e não o contrário.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 13, p. 71-87. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020458> Acesso em: 15 abr. 2022.

ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 14, p. 62-76. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2021528> Acesso em: 15 abr. 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 16, edição especial, p. 15-32, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022585> Acesso em: 05 abril 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI PNLD 2022*. Brasília: DF, 21 maio 2020. 2020. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022> Acesso em: 25 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília: DF, p. 18, 18 dez. 2009. 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: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Decreto nº 9. 765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*: 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria nº 77, de 9 de julho de 2021. Divulga o resultado final da avaliação pedagógica das obras didáticas e pedagógicas inscritas e validadas no âmbito do Edital de Convocação CGPLI nº 2/2020 - PNLD 2022 - Educação Infantil, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). *Diário Oficial da União*: seção 1, n. 129, Brasília, DF, p. 39, 12 jul. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/Resultado_final_do_PNLD_2022_Educacao_Infantil___Objeto_1_e_3___Portaria_n__77_de_09_07_2021__12_07_2021.pdf Acesso em 31 out. 2021.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. *Porta aberta*: pré-escola I. vol. 1 (crianças pequenas de 4 anos). São Paulo: FTD. 2020a.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. *Porta aberta*: pré-escola I. vol. 2 (crianças pequenas de 5 anos). São Paulo: FTD. 2020b.

CHRAIM, Amanda Machado. O conceito de consciência fonológica nos estudos da alfabetização: o foco nas unidades linguísticas. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela. (org.). *Alfabetização e humanização*: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-cultural. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 113-134.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico*: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

ELKONIN, Daniil B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso em la escuela. In: SMIRNOV, Anatoli A. et al. (org.). *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 504-522.

- ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- GOBBO, Gislaïne Rossler Rodrigues. *O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais*. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, Bauru, 2018.
- JESUS, Jorge Antonio Lima de; SOUZA, Celita Maria Paes de. A Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 no Brasil: impactos para o sistema educacional. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 18, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022571> Acesso em: 01 abril 2023.
- JUNIOR, Eduardo Brandrão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SANTOS, Adriana Cristina Omena; SCHNEKENGGER, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356> Acesso em: 31 maio 2023.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; MELLO, Suely Amaral. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. *Revista de Educação PUC - Campinas*, v. 20, n. 3, p. 187-199, set./dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n3a2901> Acesso em 02 abril 2023.
- MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Política*, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 5 abril 2023.
- MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2. ed. rev. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 21-36.
- MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da infância. *Revista Cadernos de Educação*, n. 50, p. 1-12, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249> Acesso em: 15 abr. 2022.
- MELLO, Suely Amaral. Método fônico na Educação Infantil: bem vindos à Idade Média. *NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora*, [s.l.], n. 7, p. 1-3, nov/dez., 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-07-novembro-dezembro-de-2021/> Acesso em: 15 abr. 2022.
- MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 26-31, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348> Acesso em: 10 abril 2023.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021a. p. 209-239.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A pré-história da fala escrita. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021b. p. 103-142.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L. 2012.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 23/05/2023