SciELO Preprints

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

Livro didático: contradições para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar

Juliana Carbonieri, Cassiana Magalhães

https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

Submetido em: 2022-04-15
Postado em: 2022-04-25 (versão 1)
(AAAA-MM-DD)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

ARTIGO

LIVRO DIDÁTICO: CONTRADIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

JULIANA CARBONIERI[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8983-0796
CASSIANA MAGALHÃES[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6609-691X

RESUMO: Imbuído de contradições, o Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 organizou as orientações pedagógicas para a elaboração de livros didáticos para a educação infantil, inclusive para uso das crianças pequenas de 4 e 5 anos de idade no sistema público de ensino. Além de negar a especificidade da primeira etapa da educação básica, o edital busca validar a antecipação da alfabetização para as crianças pequenas. Essa precocidade apresenta riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças pré-escolares, em especial no que tange ao desenvolvimento da imaginação. Assim, por meio da análise do Edital PNLD 2022, dos livros didáticos oriundos do mesmo e cotejado com as especificidades do desenvolvimento psíquico no período da idade pré-escolar sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, buscamos responder ao seguinte questionamento: Quais os riscos da adoção do livro didático para o desenvolvimento da imaginação das crianças da educação infantil? O critério para definição do livro foi o índice de adoção pelo município de Londrina/PR. Os resultados indicaram que os livros objetivaram os critérios pedagógicos presentes no edital, pressupondo a antecipação da alfabetização e priorizando abusivamente questões de literacia e numeracia. As propostas dos livros didáticos são meramente técnicas, limitadas e de baixa qualidade visual e enunciativa, desconexas da realidade das crianças. Ainda, considerando as premissas para o desenvolvimento da imaginação, o contexto e as imagens presentes nos livros apenas reforçam estereótipos e em nada contribuem com a aquisição ou ampliação de repertórios culturais, necessários para o desenvolvimento dessa função psíquica superior.

Palavras-chave: livro didático, teoria histórico-cultural, educação infantil, imaginação.

DIDACTIC BOOK: CONTRADICTIONS TO IMAGINATION'S DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

ABSTRACT: Imbued of contradictions, the National Book and Didactic Material Program public notice (PNLD) 2022 organized pedagogical orientations to didactic book elaboration for the use of preschoolers of the public system in Brazil. In addition to disowning the first stage of basic education specificity, the public notice seeks to validate the anticipation of alphabetical instruction to small children. This prematureness present risks to psych development of preschoolers, especially regarding the imagination, as a superior psychological function. Therefore, by the PNLD 2022 public notice analysis in addition to the didactic book originated from it and collated with the uniqueness of the preschooler's psych development under the assumptions of Historical-Cultural Theory we intended to answer: What are the risks of uptake the didactical book for preschooler's imagination development? The criterial to choose the book were the uptaking index for the municipality of Londrina/PR. The results indicated the objectification of the pedagogical criterial attended by the public notice, assuming the anticipation of

[1] Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil; juliana.carbonieri@uel.br
[2] Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil; cassiana@uel.br

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

alphabetical instruction and improperly prioritizing issues of literacy and numeracy. The pedagogical propositions are purely technical, limited and inadequately in terms of visual and enunciation quality, apart from children's reality. Besides, considering the assumptions to imagination's development, the pictures and the situations presented in the book only reinforces stereotypes and do not provides nor increase cultural repertoire, which its needed to originates and develop this superior psychological function.

Keywords: didactic book, cultural-historical theory, early childhood education, imagination.

LIBRO DIDÁCTICO: CONTRADICCIONES PARA EL DESARROLLO DE LA IMAGINACIÓN EN LA EDAD PREESCOLAR

RESUMEN: Imbuida de contradicciones, la Convocatoria del Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (PNLD) 2022 organizó los lineamientos pedagógicos para la elaboración de libros didácticos para la educación inicial, también para uso de niños pequeños de 4 y 5 años en el sistema educativo público. Además de negar la especificidad de la primera etapa de la educación básica, el aviso público busca validar la anticipación de la alfabetización de los niños pequeños. Esta precocidad presenta riesgos para el desarrollo psíquico de los preescolares, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de la imaginación. Así, a través del análisis del Aviso PNLD 2022, de los libros didácticos del mismo y comparado con las especificidades del desarrollo psíquico en el período de edad preescolar bajo los presupuestos de la Teoría Histórico-Cultural, buscamos responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los riesgos de la adopción del libro didáctico para el desarrollo de la imaginación de los niños en el jardín de infancia? El criterio para definir el libro fue la tasa de adopción por parte de la ciudad de Londrina/PR. Los resultados indicaron que los libros tenían como objetivos los criterios pedagógicos presentes en el aviso público, asumiendo la anticipación de la alfabetización y priorizando abusivamente las cuestiones de lectoescritura y aritmética. Las propuestas de los libros didácticos son meramente técnicas, limitadas y de baja calidad visual y enunciativa, desconectadas de la realidad de los niños. Aún así, considerando las premisas para el desarrollo de la imaginación, el contexto y las imágenes presentes en los libros solo refuerzan estereotipos y de ninguna manera contribuyen a la adquisición o ampliación de repertorios culturales, necesarios para el desarrollo de esta función psíquica superior.

Palabras clave: libro didáctico, teoría histórico-cultural, jardín de infância, imaginación.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

INTRODUÇÃO

Con.tra.di.ção *sf.* 1. Incoerência entre o que se diz e o que se disse, entre palavras e ações; desacordo. 2. Lóg. Exclusão recíproca e necessária entre duas proposições. 3. Falta de nexo ou de lógica; incoerência; discrepância. [PL.: *-ções.*] (FERREIRA, 2006). Distante de ser uma contradição dialética, a incoerência que sustenta uma série de medidas políticas do atual governo federal[3], escora o desmonte da educação desde o golpe de 2016. Em meio ao projeto do governo, o Edital de convocação para o PNLD 2022[4], publicado em maio de 2020 prevê o uso do livro didático na etapa da educação infantil, para professores, gestores e para as crianças, na rede pública de ensino[5]. O objetivo do Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020b) se opõe de forma categórica ao que fundamenta toda a política vigente da educação infantil no Brasil.

Importante compreender que o Edital PNLD 2022 sustenta-se na Política Nacional de Alfabetização (PNA) a qual explora a primazia da literacia e numeracia[6] e aponta para a antecipação e preparação técnica das crianças para a alfabetização. Como afirma o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), visa a "construção precoce e compulsória do ofício de aluno" (MIEIB, 2021, p. 1). Essa manobra política desrespeita documentos legais e contraria a própria finalidade da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica. Aliás, o Edital PNLD 2022 parece ter desconhecimento completo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), visto que, em seu Anexo III indica a necessidade do livro e material didático "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, 2020b, p. 35), subordinando a educação infantil ao ensino fundamental, algo já superado pelos documentos mandatórios em vigência.

Essas contradições intrínsecas ao Edital PNLD 2022 ficam mais evidentes quando pesquisadores, professores, gestores e movimentos sociais em defesa da educação infantil denunciam as ameaças iminentes para a concepção de criança, infância e autonomia docente[7]. Ainda, as orientações contidas no documento, indicam a produção de livros e materiais didáticos para o uso das crianças, desconsiderado toda e qualquer especificidade nessa etapa do desenvolvimento infantil. Concordamos com Mello (2021) ao indicar que a educação de 0 a 6 anos, pautada em pesquisas e documentos oficiais como as DCNEI (BRASIL, 2009) e até mesmo a BNCC (BRASIL, 2017) "apontam as múltiplas linguagens e as relações com pares, parceiros mais experientes e com a cultura como essenciais ao desenvolvimento humano" nesse período (MELLO, 2021, p. 1).

Ao negar - por meio da ausência - a concepção de criança, de educação e de desenvolvimento, o Edital PNLD 2022 deliberadamente organiza um processo que "nos remete à idade média" (MELLO, 2021, p. 1). Pela leitura do edital é possível compreender que os conceitos se confundem quase com o adestramento das crianças e um desenvolvimento puramente técnico, longe de ser humano. Ainda, um olhar mais atento e crítico, como sugere Arena (2021), reflexiona para as divergências de classes sociais em disputa, as quais, em última instância refletem a luta entre o capital e o trabalho.

O desenvolvimento humano pressupõe, na instituição de educação infantil, um trabalho pedagógico que tenha como objetivo possibilitar para as crianças, acesso aos produtos da cultura humana.

---

[3] Eleito em 2018, o atual governo federal apresenta um representante do pensamento ultraconservador situado na extrema-direita do espectro político.

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

[5] Até então, o sistema apostilado era exclusivo da rede privada de ensino.

[6] Literacia: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a leitura e a escrita e sua prática produtiva. Numeracia: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a matemática (BRASIL, 2020b).

[7] Foi realizado uma série de discussões na ocasião da publicação do Edital PNLD 2022 e também, quando na escolha dos materiais pelas instituições de educação infantil. Pesquisadores e movimentos sociais em defesa da educação infantil e de seus atores, denunciam todas as contradições possíveis presentes tanto no PNLD quanto na PNA.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

Arena (2021, p. 75) afirma que "a humanização não é uma abstração resultante do domínio da escrita, mas da natureza dos sentidos constitutivos dos enunciados dessa linguagem". Nesse contexto, Mello (2021) sustentada por Vigotski, certifica que a linguagem escrita é a forma cultural mais complexa criada pelos seres humanos. Adicionalmente a autora (2021, p. 1) esclarece "entendemos a 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".

Para a Teoria Histórico-Cultural, o conjunto das produções humanas é fonte do desenvolvimento e por meio da interação social com os outros, as crianças aprendem e desenvolvem as capacidades especificamente humanas, ao passo em que produzem sentidos acerca do mundo que vivem. No período que compreende a etapa da educação infantil, em especial na idade pré-escolar, é fundamental que as crianças possam observar, experimentar e experenciar, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, questionar, elaborar sentidos e vivenciar, tomando parte como sujeito ativo do processo, como coprotagonistas do próprio desenvolvimento (BRASIL, 2009; MELLO, 1999; 2007; 2015). As múltiplas linguagens da infância são assim, assimiladas pelas crianças e servem de base para a apropriação de linguagens mais complexas, como o caso da escrita (MELLO, 2021).

Com isso em tela e, considerando o período da idade pré-escolar alicerçado na teoria histórico-cultural, a imaginação desponta como a neoformação principal desse período. Vigotski (2018) defende que a imaginação humana se desenvolve dependendo das possibilidades de participação em atividades que possibilitem a interação social com os demais sujeitos, em uma situação de aprendizagem. Para o autor, a possibilidade de combinar dados, mudá-los e criar algo, é a base para o processo criativo que nos constitui enquanto humanos. O desenvolvimento dessa fundamental função psíquica superior é resultado de "um longo processo que começa no gesto, envolve a fala, o desenho, o brincar de faz de conta" no decorrer da educação infantil (MELLO, 2021, p. 3). Em que pese a importância da imaginação para o desenvolvimento humano, o conceito se perde em meio aos critérios expostos no Edital PNLD 2022. A título de curiosidade, cabe ressaltar que a palavra "imaginação" aparece apenas quatro vezes no documento inteiro, sendo duas delas como parte do campo de experiência da BNCC – Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Diante disso, nos questionamos: Quais os riscos da adoção do livro didático (PNLD 2022) para o desenvolvimento da imaginação das crianças da educação infantil? Para responder a esse problema, pretendemos inicialmente analisar o Edital do PNLD 2022 para educação infantil com intuito de verificar as principais orientações pedagógicas que nortearam a produção dos livros didáticos para a educação infantil. Em seguida, vamos discutir acerca das premissas para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar à luz da teoria histórico-cultural e por fim, avaliar os possíveis riscos na adoção do livro didático para as crianças da educação infantil, no que tange ao desenvolvimento da imaginação, por meio da análise da obra didática escolhida como primeira opção para distribuição no município de Londrina/PR.

EDITAL PNLD/2022 PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo central do Edital PNLD (BRASIL, 2020b) é a convocação de interessados em participar do processo de aquisição dos livros e materiais didáticos para a educação infantil, para isso, o documento divide-se em três objetos específicos: (1) obra didática; (2) obra literária e (3) obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências.

Para fins deste artigo, nos debruçamos sobre o anexo III – o qual apresenta os critérios gerais para avaliação pedagógica das obras didáticas, literárias e pedagógicas. Ainda, focalizamos especificamente no objeto 1, o qual apresenta os critérios específicos para obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil.

O item 1.1 do anexo 3 considera que,

> A educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as **crianças alcancem seu potencial**. Assim, a prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e, sobretudo, **guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil**, de modo a garantir a **preparação** das

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

> crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente. Assim, **seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis** (BRASIL, 2020b, p. 30 – grifos nosso).

Os destaques são uma tentativa de perceber as entrelinhas das concepções do Edital PNLD 2022. Ainda, ao explicitar a etapa da educação infantil como garantia de "preparação" para a alfabetização formal por meio da literacia e numeracia emergente, o Edital PNLD 2022 se contrapõe a própria legislação vigente:

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

De acordo com Arena (2020a), o termo literacia, emprestado de Portugal e Espanha, equivale ao termo letramento no Brasil. A adoção deste indica "a influência de alguns teóricos portugueses, defensores de longa data do método fônico". Ainda, o autor afirma que "essas escolhas por distinções superficiais, como fonêmica e literacia em vez de fonológica e letramento, não marcam divergências, mas convergências" (ARENA, 2020a, p. 78). Nesse sentido, o conjunto de pessoas responsáveis pela elaboração do Edital PNLD 2022, buscaram, por meio da adoção desses termos, travestir uma concepção de alfabetização há tempos superada pela literatura especializada (ARENA, 2020a; 2021; MELLO, 2021).

Ao referir-se por "evidências científicas mais robustas", o Edital PNLD 2022 não indica qual é a teoria de desenvolvimento que sustenta essa afirmação, contudo, mais adiante encontramos: "Referenciar-se no estado da arte da Ciência Cognitiva da Leitura, da Cognição Matemática e das Ciências da Educação e da Pedagogia afetas à literacia e à numeracia" (BRASIL, 2020b, p. 32). Para Arena (2021), não se pode deixar de analisar essas contradições à luz da luta de classes sociais. Nesse contexto, a escola "dissimula seus propósitos e intenções ao levar o pêndulo de importância de saberes, necessários para confrontar a realidade, do núcleo para a periferia, do essencial para o aparente" (ARENA, 2021, p. 71).

Na contramão dessa falácia fragmentada da alfabetização compulsória de crianças na educação infantil, os esforços são direcionados para criar modos humanizadores de pensar a alfabetização de crianças, fundamentados em estudos da filosofia da linguagem que redimensionam e reposicionam a linguagem escrita nas relações humanas (ABREU, 2019; ARENA, 2010; ARENA, 2020b; GOULART, 2015; SILVA, 2009). Ainda, Arena (2020b, p. 1) afirma "ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, se humanizam". Assim, a concepção de alfabetização humanizadora pressupõe que seja necessário que a criança se aproprie do ato de ler e de escrever, para então compreender as funções da linguagem escrita e, essa apropriação se dá nas relações com o outro (ARENA, 2020b). É assim que nos tornamos humanos (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2012).

Outro ponto de destaque do item 1.1 do anexo 3 diz respeito às "condições favoráveis" para o ingresso no ensino fundamental. A primeira questão que devemos considerar é: favorável para quem? Mello (2004, p. 148) explica que "a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas". Nessa direção, é inalcançável considerar atividades impressas em livros e materiais didáticos que forçam a memorização técnica de letras e números sejam favoráveis para a apropriação da linguagem escrita em um período do desenvolvimento no qual temos as interações e brincadeira como eixo estruturante. Ainda, reafirmando essa ideia, temos para Zaporozhets (1987, p. 246) que "o ensino dos pré-escolares não se realiza sob a forma da tradicional lição escolar, mas sob a forma do jogo, da observação direta e prática, de diferentes tipos de atividade prática, plásticas [...]".

Na sequência, o Edital PNLD 2022 indica no item 2.3.5. "Reconhecer e valorizar as contribuições dos membros das famílias, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes atores para o sucesso escolar dos alunos" (BRASIL, 2020b, p. 31) e item 2.4.3.3. "Orientar acerca de práticas de literacia familiar, que valorizem a participação de pais e cuidadores no processo pedagógico" (BRASIL, 2020b, p. 32). Essas orientações somadas ao Projeto de Lei 3179/2012 (BRASIL, 2012) e catalisadas pelo Parecer 05/2020 (BRASIL, 2020a) apontam na direção do ensino doméstico –

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

homeschooling. A quem, de fato, interessa o ensino doméstico? As orientações do Edital PNLD 2022 não são neutras, e demarcam um ponto de inflexão importante acerca do direito das crianças à educação de qualidade.

Nessa toada, compreendemos que o desenvolvimento humano das crianças foi subjugado pelas habilidades e competências necessárias para aquisição técnica da linguagem escrita ao indicar,

> Item 2.4.2.3. Abordar conteúdos que garantam uma transição eficiente para o ensino fundamental, almejando a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças e desenvolvendo as habilidades precursoras para alfabetização e competências matemáticas mais complexas (BRASIL, 2020b, p. 32).

Essa orientação coloca em xeque, a transição entre dois períodos do desenvolvimento, compreendidos por duas etapas da educação básica distintas. Ademais, a transição da educação infantil para o ensino fundamental está ancorada na BNCC a qual indica uma síntese das aprendizagens dentro dos cinco campos de experiência e ressalta a importância de utilizar essa síntese enquanto instrumento que vai balizar as ações que devem ocorrer na transição entre as etapas, "[...] e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 2017, p. 51).

Dentre as orientações pedagógicas presentes no Edital PNLD 2022, há a primazia da necessidade de as obras pedagógicas referenciarem-se na PNA. Com isso, os desdobramentos supervalorizam a literacia e numeracia e atribuem "caráter estritamente complementar frente a seus conteúdos, a proposição de atividades de campo, visitas, uso de laboratórios virtuais e outras mídias educacionais, visando à equidade educacional" (BRASIL, 2020b, p. 33). Ainda, orienta que "conhecimentos elementares sobre o mundo natural e social serão abordados nas obras didáticas, podendo **figurar como contextualização de atividades de literacia ou de numeracia** (BRASIL, 2020b, p. 41, grifo nosso). O conteúdo humano, das relações humanas, o repertório cultural ficou restrito a ser elementar e figurativo.

Arena (2021, p. 70) explica que "a lógica do capital prevê a preservação da alienação do trabalho, das atividades parceladas de produção". Ainda, "essa lógica dirige-se para o interior da escola, como projeto do capital, para replicar a lógica de distribuição de saberes, do mesmo modo como reparte mal a riqueza produzida pelo trabalho esvaziado de sentido, por isso mesmo fatigante e alienante" (ARENA, 2021, p. 70). Esse projeto alienante de educação apresenta metodologias de alfabetização que reproduzem a mesma lógica de divisão, fragmentação, reducionismos, simplificação e alienação, além da oferta de um "saber periférico como se fosse [...] a totalidade" (ARENA, 2021, p. 70).

O anexo III figura-se ainda em orientações específicas aos professores, devendo o 'Manual dos Professores' das obras didáticas "trazer os conteúdos de forma prática e concisa, evitando textos excessivamente teóricos e enfatizando os aspectos da prática docente" (BRASIL, 2020b, p. 35). Evitar textos excessivamente teóricos e enfatizar aspectos práticos fragmenta cada vez mais o binômio teoria-prática, além de deixar implícito que o professor não é capaz de compreender textos teóricos, o que contradiz e retira a autonomia intelectual dos docentes da educação infantil. Além disso, a contradição inerente do documento se reafirma, ao indicar que a obra pedagógica deva "contribuir para a autonomia e independência pedagógica do professor, auxiliando-o no processo de preparo de aulas, estabelecimento de rotinas e aplicação de atividades" (BRASIL, 2020b, p. 36).

Mello (2015) considera um protagonismo triplo na formação e desenvolvimento das qualidades humanas: criança, o adulto e a cultura. Na educação infantil, cabe ao professor organizar as práticas pedagógicas no sentido de possibilitar para as crianças, acesso à cultura elaborada. Cabe ao professor compreender a criança e suas especificidades para uma ação pedagógica intencional e consciente, que visa ao desenvolvimento das máximas qualidades humanas (MELLO, 2015). Por isso, quanto mais os professores se apropriarem dos fundamentos teóricos que sustentam a prática pedagógica, mais coerente será a condução e organização da mesma.

Além disso, estudos apontam que o uso de livros e materiais didáticos na educação infantil acarreta um empobrecimento da função docente, pois restringe a prática pedagógica ao cumprimento de orientações prescritivas, elaboradas por agentes externos do processo educativo (ALBUQUERQUE; SILVA, 2017; BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016; BORGES; GARCIA, 2019).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

As orientações contidas no Edital PNLD 2022 exibem o intuito de um processo de alfabetização precoce das crianças pequenas de 4 e 5 anos de idade. Os critérios pedagógicos estabelecidos no anexo 3, conforme apresentado, indicam a tentativa de validar um discurso pragmático da aquisição da linguagem escrita na educação infantil, desconsiderando as múltiplas linguagens das crianças. Nessa toada, entendemos que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças possa ser prejudicado caso os encaminhamentos do edital sejam concretizados nas instituições de educação infantil por meio da adoção de livros didáticos elaborados de acordo com estes critérios apresentados. Nessa direção, discutiremos a seguir, as premissas para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar para, em seguida, verificar se as mesmas são garantidas (ou não) nos livros didáticos que derivaram do Edital PNLD 2022.

DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Há evidências de que a imaginação tem origem na brincadeira de papéis sociais e sua complexificação ocorre na medida que a brincadeira também se desenvolve (SACCOMANI, 2016; SILVA, 2019; SILVA; PASQUALINI, 2019). Na dependência das condições concretas de vida e educação das crianças (LEONTIEV, 1978), 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 o mesmo possa ocorrer.

Na concepção histórico-cultural do desenvolvimento, a imaginação é a base de toda atividade criadora. Ignatiev (1960) define a imaginação como a criação de imagens novas, representação de ideias que posteriormente se transformam em coisas materiais e ações práticas dos homens. Repina (1974) afirma que a imaginação é uma atividade psicológica complexa, uma reflexão criativamente distinta da realidade. Nesse sentido, a imaginação se caracteriza como uma função especificamente humana e se torna indispensável para a atividade prática e teórica dos homens. Gobbo e Miller (2019, p. 51), sustentadas por Vigotski (1998), indicam que "a imaginação é uma forma complexa de atividade humana, que transcende o conceito de uma função psíquica superior especial", configurando-se como um sistema psicológico. Assim, a imaginação mantém estreita conexão e relação com as demais funções psíquicas superiores.

Nessa direção, a atividade criadora faz do homem um ser que se volta para o futuro, construindo e modificando o presente (VIGOSTKI, 2018). A base biológica da imaginação, o cérebro, é capaz de combinar e reelaborar elementos da realidade, de forma combinatória, ou criadora, fazendo surgir novas situações e novos comportamentos. Vigotski (2018) afirma que tudo o que nos cerca hoje, é produto desta atividade combinatória da imaginação. Além disso, Ignatiev (1960) pontua que a imaginação tem sempre como ponto de partida, a realidade objetiva e está estreitamente relacionada com a atividade prática. Essa forte correlação entre a imaginação e o conhecimento da realidade objetiva condiciona a sua dependência.

Silva e Pasqualini (2019) apresentam concepções que, usualmente são encontradas em nossa sociedade, acerca da origem da imaginação nas crianças e tecem um diálogo crítico com a ideia de uma característica inata das crianças e suas consequências para o ensino, demonstrando que a imaginação é um processo psíquico que se desenvolve e se complexifica à medida da também complexificação da atividade do sujeito.

De acordo com Mitjáns Martínez (2014), a imaginação é corriqueiramente associada às atividades lúdicas e, consequentemente, à educação infantil, às artes por meio da educação artística, contudo é amplamente desconsiderada em relação à aprendizagem das disciplinas escolares. Essas percepções denotam uma concepção naturalista da Imaginação e, mesmo destacando a expressão criativa na educação infantil, não significa que os processos imaginativos sejam valorizados ou promovidos. Ademais, a autora afirma que há uma diferença importante entre "reconhecer e 'permitir' a expressão da imaginação e o que seria sua incentivação intencional como estratégia para o desenvolvimento subjetivo da criança e sua evolução posterior" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 67). Adicionalmente explica que, no contexto da educação infantil as brincadeiras e o desenho, constituem espaços de expressão da imaginação, contudo, "não necessariamente são momentos utilizados intencionalmente pelos educadores

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

para promover novos níveis de desenvolvimento desses processos" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 67). Nesse sentido, a imaginação e os processos criativos têm sido subjugados.

O desenvolvimento da imaginação e sua atividade criadora está atrelado a algumas formas de relação com a realidade. Vigotski (2018) explica que todos os elementos representados na atividade combinatória da imaginação são conhecidos pelo sujeito de suas experiências anteriores, pois do contrário, não poderia criá-la. Esta é a primeira forma de relação entre a imaginação e a realidade. O autor esclarece que a atividade criadora tem uma expressão singular em cada período do desenvolvimento e é categórico ao afirmar que a imaginação "não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, do acúmulo de experiências" (VIGOTSKI, 2018, p. 21). E completa:

> 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. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOSTKI, 2018, p. 24).

Interessante notar que o próprio autor chega a uma conclusão pedagógica sobre essa declaração a qual "consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação" (VIGOTSKI, 2018, p. 25). Assim, quanto mais a criança conhecer, ver, ouvir e vivenciar, maior será a quantidade de elementos da realidade que terá disponível em seu repertório para compor sua atividade criadora e mais significativa será a sua imaginação.

Adicionalmente, Vigotski (2018) indica uma segunda forma de relação entre a imaginação e a realidade, que também possui implicações pedagógicas importantes. O autor explica uma forma de relação que só é possível pela experiência alheia ou experiência social. Por conseguinte, nestes casos, a "imaginação não funciona livremente, mas orienta-se pela experiência de outrem, atua como se fosse por ele guiada" e precisamente por isso o produto da imaginação coincide com a realidade (VIGOTSKI, 2018, p. 26). A implicação pedagógica desta afirmação se encontra no sentido que a imaginação:

> Transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOSTKI, 2018, p. 27).

Está posta assim, a dependência mútua entre a imaginação e a experiência: "se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo, é a própria experiência que se apoia na imaginação" (VIGOTSKI, 2018, p. 27). A imaginação é produto das experiências e por tal especificidade, não se pode afirmar que as crianças são mais imaginativas que os adultos, pois caso assim fosse, o trabalho educativo não haveria sentido de ser. O que ocorre é que, muitas vezes, os adultos não alcançam a expressão máxima da função e, além disso, a imaginação na infância possui relativa independência em relação à razão (VIGOTSKI, 2018).

Sobre isso, Repina (1974) explica que investigações experimentais indicam que a riqueza fantasiosa das crianças é uma expressão da fraqueza do pensamento teórico, uma inabilidade em diferenciar o possível do impossível. Assim, "apesar da aparente força, a imaginação infantil é mais pobre, mais monótona, mais instável e consiste em menos elementos construtivos do que no adulto" (REPINA, 1974, p. 256 – tradução nossa).

De acordo com Ignatiev (1960) e Repina (1974), as primeiras manifestações da imaginação podem ser observadas por volta dos 3 anos de idade, ou seja, no início do período da idade pré-escolar. A imaginação terá um grande salto qualitativo neste período. Para Ignatiev (1960), a esta idade, a criança já possui uma certa experiência que lhes fornece materiais necessários para começar a imaginar. A

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

transição da atividade objetal manipulatória para a brincadeira de papéis sociais é o marco do início da imaginação.

Repina (1974) explica como resultado da interação verbal com o adulto, a criança desenvolve a necessidade de conceber além da sua percepção imediata. Durante este período do desenvolvimento, a imaginação da criança se torna dirigida a um fim determinado. Em suas brincadeiras, construções e desenhos, sua atividade criadora manifesta indícios de planejamento. Objetiva-se um resultado e busca maneiras de alcançá-lo (IGNATIEV, 1960). De acordo com o autor, para o desenvolvimento da imaginação, as brincadeiras de papéis sociais são essenciais e, adicionalmente, as atividades produtivas (*actividad cosntructora*) também ocupam um lugar importante. Ainda, Repina (1974) destaca a importância dos contos de fadas e das músicas nesse período. Ao escutar as histórias, por exemplo, a criança precisa imaginar objetos que até então não haviam sido previamente percebidos, mesmo que sua representação ainda não exista em sua experiência anterior.

Neste contexto, Gobbo e Miller (2019) explicam que as ações dos adultos com os quais as crianças se relacionam e o meio social no qual estão inseridas serão responsáveis por enriquecer as experiências infantis, por meio do trabalho pedagógico, que servirão de base para a imaginação. No final do período pré-escolar, em crianças mais velhas, quanto maior for sua experiência prévia, maior será refletida a realidade em suas brincadeiras e conteúdos e mais crítica será sua aproximação com imagens da fantasia (REPINA, 1974).

As reflexões contidas até aqui convergem para a compreensão da imaginação como uma função complexa que se desenvolve por meio das experiências e vivências que se dão no decorrer do desenvolvimento psíquico. No início do processo imaginativo, a criança se orienta por sua percepção, ou seja, tudo o que vê e escuta serve como ponto de partida para sua criação. Conforme a criança se relaciona com o meio social e amplia seu repertório cultural, a imaginação se orienta por este conhecimento, essas experiências e suas produções se relacionam cada vez mais com a realidade.

Nessa direção, a instituição de educação infantil é o lugar ideal para essas conquistas, posto que é por meio do trabalho pedagógico que o docente pode organizar esse processo para possibilitar o acesso da cultura mais elaborada - conjunto das determinações culturais daquilo que a humanidade, enquanto gênero humano, alcançou de mais desenvolvido em determinada esfera da vida - a todas as crianças. Ainda, não se pode perder de vista a continuidade e a complexificação da imaginação nos períodos que sucedem no desenvolvimento, como afirma Vigostki (2018, p. 47) "[...] ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, atingindo a sua maturidade somente na vida adulta".

Isso posto, considerando as premissas para o desenvolvimento da imaginação, apresentaremos a seguir, as dissonâncias encontradas entre as propostas de uma obra didática para as crianças da pré-escola e o desenvolvimento da imaginação.

RISCOS NA ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARA A AEDUCAÇÃO INFANTIL

A seleção da obra didática a ser confrontada no presente artigo se deu da seguinte maneira: verificamos o resultado das obras aprovadas por meio da Portaria nº 77 de 9 de julho de 2021 (BRASIL, 2021). Nossa proposta se restringiu aos resultados do objeto 1 (obras didáticas) para crianças da pré-escola, considerando que o desenvolvimento da imaginação, conforme apresentado anteriormente, tem sua gênese no período da idade pré-escolar. 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 (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 que teve maior índice de 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 (vol. 1 e 2) (CARPANEDA, 2020a, 2020b) – pois, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), este exemplar será

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

entregue para as crianças nas Instituições que atendem a educação infantil (públicas e filantrópicas) no município de Londrina/PR e que optaram pelo recebimento.

Conforme explicitado, as orientações pedagógicas contidas no anexo III do Edital PNLD 2022 nortearam a elaboração dos livros didáticos para a educação infantil. De acordo com a análise apresentada no primeiro tópico deste artigo, essas orientações estão pautadas na PNA a qual, além de desconsiderar toda e qualquer especificidade das crianças pré-escolares, ainda priorizam a literacia e numeracia em detrimento do eixo interações e brincadeira das DCNEI e dos campos de experiência da BNCC. Ademais, todas as indicações que culminaram na organização curricular apresentada sob a forma de um quadro programático, foram dadas *a priori* pelo Edital PNLD 2022.

A fim de empreender esforços para perceber a objetivação das indicações do Edital PNLD 2022 na obra em análise, julgamos ser prudente apresentar uma visão geral do que encontramos no livro avaliado. A coleção Porta Aberta é composta por dois volumes, de acordo com a faixa etária das crianças: volume 1 para crianças pequenas de quatro anos e volume 2 para crianças pequenas de cinco anos. Entretanto, ambos são sustentados pelos mesmos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), conforme a BNCC (BRASIL, 2017). A versão analisada é o material de divulgação que foi enviado para as instituições que atendem a educação infantil, composta pelo manual do professor, o qual contém a parte introdutória e a parte específica para as crianças de quatro ou cinco anos, de acordo com o volume.

A organização curricular nos livros se dá por meio de Movimentos. Nas palavras da autora, "os Movimentos funcionam como unidades organizadoras do livro do estudante e recebem esse nome devido à importância do movimento na construção da identidade e do conhecimento da criança" (CARPANEDA, 2020a, p. 7). Para crianças pequenas de quatro anos, os Movimentos são identificados da seguinte maneira: (1) conhecer e conviver; (2) brincar e festejar; (3) explorar e descobrir e (4) expressar e participar. Para as crianças pequenas de cinco anos: (1) interagir e respeitar; (2) brincar e comemorar; (3) observar e aprender e (4) manifestar e valorizar. Em ambos os volumes, os conteúdos são distribuídos no decorrer das semanas e organizados em um quadro programático – semanário, divididos de acordo com esses movimentos.

Retomando o questionamento proposto para este texto, exploramos as orientações pedagógicas do Edital PNLD 2022 que pudessem, em alguma medida, estar relacionadas ao desenvolvimento da imaginação, para então analisar na obra didática selecionada, como essa orientação foi objetivada e, se as propostas possibilitam ou não, o desenvolvimento dessa função psíquica superior. Ao evidenciar que a palavra 'imaginação' aparece apenas quatro vezes no documento, buscamos perceber o contexto no qual foi utilizada, em especial para o âmbito da pré-escola. Nesse sentido, configura-se de acordo com o item:

> 2.8.2.4. Apresentar imagens e ilustrações atrativas, adequadas, coloridas e chamativas, para **despertar o interesse** das crianças.
> 2.8.2.5. Apoiar as narrativas, apresentando elementos que enriqueçam a leitura partilhada e permitam que os professores possam **utilizar as imagens para estimular a imaginação das crianças**, podendo trazer elementos à narrativa que não necessariamente estão presentes no texto.
> [...]
> 2.9.3. Apresentar textos e temáticas que **estimulem o interesse**, a observação, a curiosidade, a criatividade, a experimentação e a formulação de raciocínios do aluno (BRASIL, 2020b, p. 34, grifos nosso).

Em relação às orientações destacadas, é notável uma concepção que sugere um interesse dormente nas crianças e que precisa ser despertado por meio de imagens coloridas e atrativas. Adicionalmente, recomendam que os textos e as temáticas dos livros estimulem o interesse, como se o mesmo fosse algo dado a priori. Além de desconsiderar as potencialidades e possibilidades de desenvolvimento das crianças, a contradição posta nessas indicações se objetiva nos livros por meio de imagens estereotipadas e enunciados, muitas vezes sem relação com a realidade concreta das crianças.

O uso de imagens em livros infantis perpassa pela compreensão que a mesma favorece a compreensão do que está sendo proposto pelos enunciados. Assim como Gobbo e Miller (2019),

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

entendemos que imagem e texto, representados pelo binômio conteúdo e forma, são indissociáveis, seja numa obra literária ou outra manifestação artística e humana. No caso dos livros didáticos em análise, as imagens são recursos para atrair as crianças para aquela ação proposta, contudo, considerando a indissociabilidade mencionada, o conteúdo que as imagens carregam também precisam ser ponderados, em especial para pensar o desenvolvimento da imaginação.

Ao considerar que as crianças pré-escolares ainda não dominam a linguagem escrita, a imagem exerce o papel de narrador, fornecendo informações a respeito dos enunciados. Para Cunha (2009), a produção imagética estabelece significados, pois conta coisas sobre o mundo, possibilitando assim diferentes formas de vê-lo, compreendê-lo e senti-lo. Afinal, imagens são signos que representam o mundo na forma de linguagem visual, além de serem signos auxiliares da memória (VIGOTSKI, 2012). Desta forma, o estabelecimento e ampliação de repertórios imagéticos na educação infantil tornam-se primordiais para a constituição da imaginação infantil visto que essa função psíquica superior se fundamenta na diversidade de experiências que a criança vivencia, assim, quanto maior a quantidade de imagens que represente a realidade concreta, maior será o repertório para compor a imaginação.

Chama atenção grande parte das imagens serem associadas de maneira pontual, às cantigas populares. Contudo, observamos no decorrer das propostas a associação unicamente com questões que remontam ao ensino técnico de divisão silábica com a quantidade de palmas ao cantarolar, ou seja, a significação cultural das cantigas populares se perde. A partir do momento que a criança ouve diferentes enunciados, amplia-se o seu vocabulário, sua experiência e suas imagens, contudo, não basta apresentá-los, mas é preciso adequá-los às situações de ensino e aprendizagem, às situações de uso social desses enunciados (GOBBO; MILLER, 2019). Essa adequação, necessariamente requer um planejamento consciente e cuidados nas escolhas dos gêneros discursivos e sua utilização com as crianças.

Gobbo e Miller (2019) apontam a importância de compreender que "os gêneros discursivos carregam signos: seus enunciados contêm os significados sociais e têm sentido no contexto das situações narradas por elas" (GOBBO; MILLER, 2019, p. 261). Nessa direção, o significado das palavras contidas nos textos, nas parlendas e cantigas medeiam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entre elas, a linguagem e a imaginação (VIGOTSKI, 2010), por isso, nem de longe, uma interpretação puramente formalista como proposta nos livros analisados resultará no desenvolvimento psíquico das crianças nesse período.

Assim como as autoras, defendemos a apresentação da leitura à criança desde o princípio como uma forma de interlocução, de diálogo com as ideias do autor em que a criança aprende a estabelecer relações com o escrito e, por isso, aprende a negociar sentidos. Assim, descartamos como conceito de leitura o aspecto puramente técnico em que são priorizados traçados e decodificação de letras, sílabas e sons. Compreendemos que a presença de diferentes gêneros discursivos na educação infantil possibilita do desenvolvimento humano, pois são instrumentos para comunicação e constituem-se fontes das diferentes linguagens que afetam a imaginação humana (GOBBO; MILLER, 2019; VIGOTSKI, 2012; 2018). A experiência humana depositada tanto nos gêneros discursivos quanto nas imagens que retratam a realidade ou ainda ilustrações de qualidade, quando apresentados para as crianças na educação infantil, em especial no período pré-escolar, contribuem com a constituição e ampliação do repertório cultural, que está diretamente relacionado com o desenvolvimento da imaginação, com a formação leitora e humana.

No volume 2 da coleção, destinado para crianças pequenas de cinco anos encontramos propostas que utilizam de subterfúgios artísticos para ilustrar atividades de numeracia, tal como observado em "retalhos para decorar" (CARPANEDA, 2020b, p. 98). A atividade atrelada a essa proposta se relaciona com o conteúdo de coleções (comparação, classificação, seriação e contagem). A autora sugere "iniciar a atividade 1 perguntando: quantos retalhos há nessa coleção? Trata-se de uma abordagem que estimula a percepção visual dos alunos" (CARPANEDA, 2020b, p. 98). Contudo, a proposta da autora segue indicando que: "chama atenção dos alunos para as colunas onde devem registrar a quantidade primeiro com risquinhos, depois com algarismos", alegando que o registro dos "risquinhos facilitará a contagem total dos tecidos" (CARPANEDA, 2020b, p. 98).

Mello e Farias (2010, p. 55) explicam que "desde o início de sua vida, a criança é inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo social do qual ela participa e que

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

se faz presente no momento da história em que vive". Em adição, as autoras (2010, p. 57) indicam que o contato das crianças com as formas mais elaboradas da cultura é "condição necessária – ainda que não suficiente – para a formação das máximas possibilidades humanas."

Sobre o pretexto de criar uma obra de arte com retalhos, a autora utiliza as imagens como forma de indicar um conteúdo alheio à realidade das crianças que não se aproxima da forma mais elaborada de arte. Para Vigotski (2010) a arte possui um problema psicológico e por esse motivo, para compreendê-la é necessário usar uma explicação psicológica. Nesse sentido, o desenvolvimento da imaginação nas crianças em idade pré-escolar está atrelado às experiências estéticas vivenciadas no período.

Ademais, o desenvolvimento da percepção visual como Carpaneda (2020b) sugere na proposta, está relacionado ao desenvolvimento da percepção enquanto função psíquica superior, ainda na primeira infância, por meio da atividade objetal manipulatória, com a colaboração do adulto (CHAVES; FRANCO, 2016). A requalificação da percepção está sujeita aos processos de vida e educação das crianças, nos períodos do desenvolvimento correspondentes (LEONTIEV, 1978; 2016). Mesmo com a intenção de desenvolver posteriormente uma obra de arte, o cerne da proposta está nas questões de numeracia, incutidas no desenvolvimento de competências matemáticas.

Definimos essa proposta (entre outras) como sendo estritamente pragmática, de caráter puramente técnico que desconsidera os aspectos estéticos dos conteúdos e das imagens relacionadas. A imaginação se apoia na experiência e se enriquece das vivências proporcionadas nas relações sociais, nesse sentido, as produções das crianças refletem a realidade, por isso, é necessário haver um ambiente rico de experiências, sendo a instituição de educação infantil, o local ideal para essas conquistas devido a sua função social em disseminar a cultura mais elaborada e historicamente constituída (MELLO; FARIAS, 2010; VIGOTSKI, 2018).

Cabe ao professor, organizar e orientar as relações das crianças, com o objeto de suas ações para que possam combinar e criar suas impressões, resultado do processo de imaginação. Gobbo e Miller (2019, p. 265) enfatizam ser "possível que a criança atinja níveis sofisticados de pensamento, linguagem, emoção e imaginação, o que requer uma intervenção intencional consciente do professor na organização e avaliação dos processos educativos". Nesse sentido, quando o professor cria situações desenvolventes para proporcionar ações nas quais a imaginação seja uma força ativa na vida das crianças, ele pode provocar nelas o desejo de imaginar situações a partir das propostas pedagógicas e por meio delas, criar novas formas de se expressar.

Os discursos propagados pelas propostas pedagógicas, em geral, são apropriados pelas crianças que, os internalizam e os reelaboram de acordo com suas próprias vivências, objetivando-os em suas brincadeiras e desenhos. Nesse processo complexo, as crianças desenvolvem sua imaginação e reestruturam o seu psiquismo. Ao nosso ver, esse é o princípio explicativo da finalidade da educação infantil.

Desse modo, se os discursos forem esvaziados de sentido, possivelmente essa reelaboração do mundo será empobrecida ou mesmo será nula. As experiências pulsantes da educação infantil não encontram lugar em propostas didáticas elaboradas por quem não está em contato direto com o grupo de crianças envolvido, tal como a proposta analisada. A imaginação sustenta-se por meio da linguagem e, ambas se desenvolvem nas relações estabelecidas, por isso, deve-se pensar as experiências das crianças, no sentido de ampliar a realidade vivenciada por meio do uso social da linguagem escrita, matemática e de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os riscos se revelam na ausência de ações intencionais e conscientes que possibilitem o desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar. Em que pese nossa análise estar centrada para o desenvolvimento dessa fundamental função psíquica superior, não descartamos as demais capacidades humanas que foram subjugadas na elaboração do disposto em tela. Compreendemos o desenvolvimento humano como uma totalidade, um processo dialético no qual a transformação qualitativa do sujeito é o que mantém esse movimento.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

Ressaltamos, no entanto, que as ações propostas nos livros didáticos contêm uma intencionalidade muito bem definida: a demanda pela alfabetização precoce das crianças da educação infantil, produzindo um distanciamento do que é legitimado pelas DCNEI. Ao se afastar dos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos nas DCNEI, do eixo interações e brincadeira igualmente autenticado e corroborado na BNCC, o Edital PNLD 2022 apresenta uma tentativa de desconsiderar os direitos já conquistados no âmbito da educação infantil além de desqualificar o trabalho docente e as pesquisas já produzidas na área.

O que sustenta as ações propostas nos livros analisados são os critérios específicos para avaliação pedagógica das obras didáticas, presentes no anexo III do Edital PNLD 2022. Nessa direção, os livros didáticos são a materialização desses critérios, que são contraditórios, limitados, enviesados e de baixa qualidade. A tríade conteúdo-forma-destinatário não corresponde com as crianças de 4 e 5 anos de idade. Em outras palavras, as especificidades da infância e seu período do desenvolvimento, não são respeitados.

Cobrir tracejados, bater palmas ao repetir exaustivamente a mesma palavra, utilizar signos culturais para literacia e numeracia, quase que exclusivamente, é atestar o completo desconhecimento de quem é a criança da educação infantil e qual o papel do professor nesse período. A autonomia docente parece nunca ter estado tão ameaçada quanto agora. Ao dispor de um olhar mais atento e crítico para as propostas pedagógicas dos dois volumes analisados, é possível perceber que as premissas para o desenvolvimento da imaginação nas crianças pré-escolares são inexistentes. Ademais, a imaginação é sustentada pela linguagem e, pelo caráter demasiadamente técnico das propostas, é possível que as crianças memorizem as formas e sons das letras, contudo, a apropriação da linguagem escrita ultrapassa esse caráter.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, desde pequenas, as crianças são capazes de estabelecer relações com a linguagem escrita dentro das possibilidades do próprio período do desenvolvimento, respeitando as especificidades próprias. Não vemos senão outra forma de encerrar este texto, defendendo e reforçando o que preconiza Zaporozhets (1987), que as condições pedagógicas favoráveis para a aprendizagem na infância não devem acontecer por meio do ensino forçado ou pela antecipação dos conteúdos escolares e, se quisermos potencializar o desenvolvimento intelectual das crianças, precisamos aprofundar suas vivências de atividades plásticas, práticas e lúdicas e também de comunicação entre si e com os adultos.

REFERÊNCIAS

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

ALBUQUERQUE Ana Paula Pachega da Silva.; SILVA Thaise da. O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco? *Horizontes - Revista de Educação*, Dourados, v. 5, n. 10, p. 5-22, 2017. <https://doi.org/10.30612/hre.v5i10.8040>. Acesso em: 15/04/2022.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leiturescrita e lescrever. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 13, p. 71-87. 2020a. <https://doi.org/10.47249/rba2020458>. Acesso em: 15/04/2022.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193>. Acesso em: 15/04/2022.

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. <https://doi.org/10.47249/rba2021528>. Acesso em: 15/04/2022.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização humanizadora. NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 1, p. 1-3, nov/dez., 2020b. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>. Acesso em: 15/04/2022.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? In: XI Reunião científica regional da Anped - Anped Sul, *Anais*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf>. Acesso em: 15/04/2022.

BORGES, Juliana Diniz Gutierres; GARCIA, Maria Manuela Alves. O livro didático para professoras de educação infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, a. 24, n. 43, set./dez. 2019. p. 193-221. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9641>. Acesso em: 15/04/2022.

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: 25/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 25/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 05/2020*. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02/11/2021.

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. 2020b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 25/10/2021.

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: 25/10/2021.

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/acesso-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 31/10/2021.

BRASIL. *Projeto de Lei 3179/2012*. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 02/11/2021.

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.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados. 2016. p. 109-126.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As imagens na educação infantil: uma abordagem a partir da cultura visual. *Zero a seis*, v. 11, n. 19, p. 26-42, 2009. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2009n19p26>. Acesso em: 11/11/2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*: o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. Curitiba: Positivo, 2006.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues; MILLER, Stela. *A imaginação infantil*: relações entre gêneros discursivos, desenhos e brincadeira de papéis sociais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 6, p. 9-22, jan./jun., 2015. <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18423>. Acesso em: 15/04/2022.

IGNATIEV, Ivan. La Imaginatión. In: SMIRNOV, Anatoli et al. (Orgs.). *Psicologia*. México: Grijalbo, 1960. p. 308-338.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

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

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação*. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 135-154.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>. Acesso em 15/04/2022.

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: 15/04/2022.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva,* Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 15/04/2022.

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: 15/04/2022.

MELLO, Suely Amaral.; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação,* Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. <https://doi.org/10.5902/198464441603> Acesso em: 15/04/2022.

MIEIB. Carta aberta do MIEIB. *Posicionamento público contrário aos livros didáticos na educação infantil.* 2021. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021_CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EI.pdf>. Acesso em: 28/10/2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O lugar da imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ALVAREZ, Patrícia. (Orgs.). *O sujeito que aprende:* diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livros, 2014. p. 63-97.

REPINA, Tamara Alexandrovna. Development of Imagination. In: ZAPOROZHETS, Alexander; ELKONIN, Daniil Borisovich. (Orgs.). *The psychology of preschool children*. Cambridge: MIT Press, 1974. p. 255-275.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade na arte e na educação escolar*: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

SILVA, Mariana Cristina da. *O desenvolvimento da Imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Campus Araraquara, Araraquara, 2019.

SILVA, Mariana Cristina da; PASQUALINI, Juliana Campregher. A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 3, n. 3, p. 1-24. set./dez. 2019. <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51700>. Acesso em: 15/04/2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A imaginação e seu desenvolvimento na infância. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *O desenvolvimento psicológico da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 107-130.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3957

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas III*: Problemas del desarollo de la psique. Madri: Machado Grupo de Distribuición, 2012.

ZAPOROZHETS, Alexander. Importancia de los periodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidade infantil. In: DAVIDOV, Vasili.; SHUARE, Martha. (Orgs.). *La Psicologia Evolutiva y Pedagógica em la URSS*. Moscú: Editorial Progresso, 1987. p. 228-149.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor(a) 1 – Conceituação, Curadoria de Dados, Análise formal, Escrita – Primeira versão, Revisão e Edição.
Autor(a) 2 – Análise formal e Escrita.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os/as autores/as declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença Creative Commons CC-BY.
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.