

LINGUAGEM ORAL NAS PROPOSIÇÕES DE ENSINO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS: UM ESTUDO A PARTIR DO PNLD 2022

Fernanda Cristina de Souza¹ e Edilson de Araujo dos Santos²

Resumo

Neste artigo apresentamos uma pesquisa que teve como objetivo investigar as proposições de ensino elencadas em uma das obras didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 – Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 0 a 3 anos, a fim de constatar as possíveis implicações desse recurso didático na prática docente. Para isso, realizamos uma pesquisa documental, tendo como suporte de análise os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pois com base neles identificamos que a linguagem oral é uma das funções psicológicas superiores (FPS) que regula o comportamento humano e sua formação não é natural, mas decorrente das interações humanas. E a Educação Infantil é um espaço de ensino que deve proporcionar de forma intencional e sistematizada o desenvolvimento dessa função psicológica. Como resultados, constatamos que a obra analisada apresenta trinta e oito proposições de ensino, mas apenas uma orienta o trabalho para o desenvolvimento da linguagem oral. Com isso, inferimos que o desenvolvimento da linguagem oral é dado como espontâneo na obra, bem como esse processo psíquico é secundarizado desde a sua proposição no edital. Esperamos com essa pesquisa contribuir para que os professores reflitam sobre os materiais didáticos distribuídos na rede pública de ensino e sobre as finalidades político-pedagógicas atreladas a esses recursos destinados à prática docente.

Palavras-chave: Linguagem Oral; Livro Didático; Educação Infantil; PNLD.

ORAL LANGUAGE IN TEACHING PROPOSALS FOR CHILDREN AGED 0 TO 3: A STUDY BASED ON THE PNLD 2022

Abstract

In this article, we present a study that aimed to investigate the teaching proposals listed in one of the didactic books approved by the National Program of Books and Didactic Material (PNLD) 2022 - Early Childhood Education, for the development of oral language in children aged 0 to 3, in order to verify the possible implications of this didactic resource in teaching practice. To do this, we

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de Campo Mourão / PR. Professora na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), vinculada a Universidade de São Paulo (USP). Professor na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).



carried out a documentary study, using the assumptions of the Historical-Cultural Theory as a basis for analysis. We justify our choice of this perspective because it identifies that oral language is one of the higher psychological functions (HPSF) that regulates human behaviour and its formation is not natural, but the result of human interactions, and Early Childhood Education as a teaching space must intentionally and systematically provide for the development of this psychological function. As a result, we found that the work analyzed has thirty-eight teaching proposals, and only one of them focuses on oral language development. As a result, we found that the development of oral language is seen as spontaneous in the book, and that this psychological process has been sidelined since it was proposed in the public notice. We hope that this research will help teachers to reflect on the teaching materials distributed in the public school system, as well as the political-pedagogical purposes attached to these resources for teaching practice.

Keywords: Oral Language; Textbook; Early Childhood Education; PNLD.

1. Introdução

A linguagem oral é uma das Funções Psicológicas Superiores (FPS) que regula o comportamento humano. Sua formação não é natural, mas decorre das interações humanas. Um dos espaços em que essas interações podem ser proporcionadas intencionalmente é na Educação Infantil. Assim, a premissa da qual partimos, e que será necessária para a análise que realizamos, é considerar a Educação Infantil como um espaço de práticas educativas intencionais e sistematizadas. Isso porque, como pontuam Lazaretti e Lacanallo-Arrais (2018), a finalidade da educação escolar está relacionada à condução da criança às aprendizagens mediante a apropriação de conhecimentos científicos. Assim, “[...] é preciso defender a escola de Educação Infantil como um espaço que ensina, sem desconsiderar a especificidade desse processo” (Lazaretti; Lacanallo-Arrais, 2018, p. 34).

Tendo como referência os estudos da Teoria Histórico-Cultural, a Educação Infantil é um espaço de ensino que recebe as crianças na primeira infância. Em Elkonin (2017), compreendemos que esta refere-se à primeira época que constitui a periodização do desenvolvimento psíquico. Diante disso, nossa pesquisa se fundamenta nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, portanto, abordamos os conceitos de linguagem, linguagem oral e funções psicológicas superiores como ferramentas psíquicas de controle e regulação da conduta humana a partir de autores como Luria (1986), Mukhina (1996), Vigotskii (1988), Pretrovski (1985), entre outros pesquisadores que discutiram apropriação da linguagem oral.

Lazaretti e Mello (2018), ao discorrerem sobre as práticas educativas na primeira infância, em especial, no primeiro ano de vida, afirmam que esse é um momento no qual docentes desse nível de ensino defrontam-se com desafios sobre a finalidade educativa e o que e como se ensina. As autoras apontam a



necessidade de ter clareza quanto à função social desse espaço educativo, o qual deve promover aprendizagens que possibilitem às crianças o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Neste contexto, delimitamos como objeto da nossa investigação as proposições de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral destinadas a crianças de 0 a 3 anos, sistematizadas em uma obra didática, que está listada no Guia Digital (Brasil, 2020), aprovada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 – Educação Infantil, sendo este o nosso referente empírico. A questão que norteou nossos estudos foi: quais são as proposições de ensino sistematizadas na obra didática aprovada no PNLD 2022 para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de 0 a 3 anos?

Esse questionamento justifica-se pela necessidade de constatar as possíveis implicações pedagógicas desses materiais na prática docente. Assim, a pesquisa teve como objetivo investigar as proposições de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de 0 a 3 anos elencadas em uma das obras didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 – Educação Infantil, a fim de constatar as possíveis implicações desse recurso didático na prática docente.

Neste estudo, realizamos uma pesquisa documental de caráter exploratório. Gil (2002) afirma que esse modelo de investigação abrange fontes documentais em sentido amplo, isto é, documentos impressos e, também, outros tipos de documentos, por exemplo, jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. O autor esclarece que fontes documentais são aquelas cujo “[...] conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Gil, 2002, p. 33).

No artigo, a princípio, sistematizamos os conceitos funções psicológicas superiores, linguagem e linguagem oral a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, que nos auxilia a compreender as leis gerais do desenvolvimento humano, a fim de promover intencionalmente esse desenvolvimento.

Em seguida, discorremos sobre as diferentes configurações do PNLD articulado à finalidade da Educação Infantil brasileira, a fim de constatar os motivos que acarretaram a proposição de obras didáticas para crianças de 0 a 3 anos matriculadas no sistema público de ensino. Adiante, detalhamos os aspectos metodológicos da investigação.

Por fim, expomos os resultados da análise sobre as proposições de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral sistematizadas em uma obra didática aprovada no PNLD 2022.

Esperamos com essa pesquisa contribuir para a formação e a atuação docente na Educação Infantil, em especial, no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, com enfoque na apropriação da linguagem oral.

2. Linguagem oral e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

A linguagem oral é uma função psíquica histórica e socialmente condicionada, logo, o seu desenvolvimento não é natural (Bissoli, 2014). Em nossos estudos, verificamos que, em determinadas traduções para língua portuguesa das obras dos psicólogos soviéticos, o termo fala é traduzido como linguagem. Prestes (2012) defende que o termo correto é fala, assim, em nosso trabalho, utilizaremos linguagem oral ou fala para explicitar o fenômeno humano da comunicação resultante das relações sociais entre grupos. Justificamos a escolha, pois compreendemos que linguagem é um conceito mais amplo que fala ou linguagem oral, visto que linguagem pode perpassar diferentes áreas do conhecimento, como a matemática, a geografia e o nosso próprio idioma.

A linguagem oral é uma função psicológica superior, mas o que são funções psicológicas superiores? Para Martins (2013), as funções psicológicas superiores são capacidades especificamente humanas que são mediadas pela cultura e organizadas em sistemas funcionais, com a finalidade de controle da conduta dos sujeitos.

Luria (1986) descreve que as funções psicológicas advêm do desenvolvimento histórico-social da humanidade que perpassa a formação de novos sistemas funcionais, que ocorre na conexão que o sujeito estabelece com o mundo. Para o autor, os sistemas funcionais são as formas de comportamentos complexos, ou seja, os diferentes processos psíquicos. Em Martins (2013), são expostos os motivos da nomeação desses processos psíquicos como funções psicológicas classificadas como superiores: na obra vygotskiana, existe uma definição de funções elementares, que têm base biológica, e de funções psicológicas superiores, pertencentes à atividade voluntária, como memória, atenção voluntária, pensamento, percepção e linguagem oral etc., são elas que tornam o homem humano.

A linguagem oral decorre da inserção dos sujeitos em espaços sociais, como a família, e espaços educativos. Nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, encontramos (Vigotski, 2001; Luria, 1981; 1991, Mukhina, 1996) que o desenvolvimento da linguagem oral e da atividade de comunicação da criança não é um processo natural, mas socialmente mediado. Para que a formação dessa capacidade psíquica ocorra, o adulto pode realizar ações intencionais. Martins (2013) afirma que a linguagem oral não se desenvolve espontaneamente, mas é produto das relações humanas, um processo interno constituído pelas relações sociais entre as pessoas.

Petrovski (1985) discorre que a linguagem oral compõe um sistema de signos verbais e menciona que a “[...] linguagem é uma das funções essenciais, como meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social” (Petrovski, 1985, p. 190, tradução nossa). Desse modo, a linguagem oral tem como finalidade possibilitar a transmissão e a apropriação da experiência humana. Diante disso, a fala não é determinada pelo resultado da maturação de um organismo, nem é uma representação da simples associação entre objetos,

palavras e fatos, é um processo interno cuja origem são as relações humanas. Por meio da interação social, as crianças vivenciam a linguagem (interpsíquica) para gradualmente se acostumar com ela e fazer uso dela (de forma intrapsíquica), sendo resultado do processo de internalização (Saccomani, 2018).

Luria (1979) esclarece que a linguagem oral compõe “[...] um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles” (Luria, 1979, p. 78), isto é, a linguagem possibilita a relação e a atuação com diferentes objetos.

Consideramos que essa atividade de comunicação é essencial no desenvolvimento do trabalho educativo com as crianças. Sobre isso, Lazaretti e Mello (2018) afirmam que o início da aprendizagem da linguagem oral é visual e que as bases do desenvolvimento da fala são as vocalizações: “[...] o balbucio é um exemplo dessa necessidade da criança em se comunicar e serve para a aprendizagem de novos sons” (Lazaretti; Mello, 2018, p. 77). Petrovski (1985) afirma que o desenvolvimento da linguagem se divide em três etapas.

A primeira, que antecede o domínio da linguagem em si, é o do período entre os dois meses e, aproximadamente, os onze meses; a segunda é o domínio primário do idioma, que se estende dos onze meses até aproximadamente um ano e sete meses; e a terceira, que pode ser denominada período de domínio da estrutura gramatical da linguagem, se desenvolve de um ano e sete meses até os três anos. (Petrovski, 1985, p. 201, tradução nossa)

Ressaltamos que o desenvolvimento da linguagem oral é um processo que não se limita à primeira infância, mas que se requalifica no decorrer da vida dos sujeitos. De acordo com Martins (2012), é possível destacar três momentos na fase pré-linguística: ruído; murmúrio e balbucios; e pseudopalavras. A autora afirma que os ruídos, “[...] incluindo choro reflexo, são baseados no reflexo da laringe” (Martins, 2012, p. 106), são, portanto, sons aleatórios. Em seguida, vêm os murmúrios e balbucios. Os murmúrios são a produção das vogais e devem ocorrer por volta do segundo ou terceiro mês de vida, após o quarto mês de vida, as vogais serão acompanhadas de consoantes. Dado esses fatores, iniciam-se os balbucios.

O balbucio revela o desejo da criança de se comunicar e serve de aprendizagem de novos sons. Ela gosta de balbuciar e às vezes não deixa de fazê-lo, enquanto estiver desperta. Com o balbucio, aperfeiçoa o movimento dos lábios, da língua e da respiração. Com essa preparação, a criança poderá no futuro assimilar os sons de qualquer língua. (Mukhina, 1996, p. 85).

As pseudopalavras emergem a partir do sexto mês de vida, são compreendidas como a reprodução sonora composta por uma ou mais sílabas atreladas à acentuação, entonação e articulação única. Nas palavras de Martins

(2012), as pseudopalavras são uma “[...] reprodução da estrutura dos fonemas sem haver, contudo, a intenção de reprodução das palavras do idioma. As pseudopalavras não são palavras produzidas erroneamente, mas emissão de sons de maior complexidade” (Martins, 2012, p. 106). Nesse sentido, verificamos que os três momentos que compõem a fase pré-linguística são fundamentais para o desenvolvimento do que futuramente iremos denominar de linguagem oral, e, mais, esse é um processo de humanização, uma vez que, para que ele ocorra, é necessária uma outra pessoa mais desenvolvida, como um adulto.

Para Martins (2012), durante o primeiro ano de vida, o bebê deve ser ensinado a falar, não somente repetições aleatórias, mas ser exposto a uma diversidade de estímulos culturais, priorizando o desenvolvimento dos objetos, fenômenos, sons e significações.

Tendo destacado o desenvolvimento da linguagem oral a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, evidenciamos que é na primeira infância que a função psicológica superior linguagem, em específico a linguagem oral, forma suas bases. Contudo, para garantir esse desenvolvimento, são necessárias aprendizagens que proporcionem a formação das capacidades humanas, e o espaço institucionalizado para que ocorram essas aprendizagens é a escola. Mas como a escola tem se organizado para promover esse desenvolvimento? Pensando nessa questão, no próximo tópico, discorreremos sobre uma das formas de visualizar possíveis práticas docentes, os livros didáticos.

3 O livro didático na Educação Infantil

Para autoras como Lazaretti e Mello (2018), Arce e Silva (2012) e outras, discutir e elaborar propostas de ensino para a primeira infância é um desafio constante, com embates quanto à sua finalidade, a qual afirmamos: ser espaço de práticas educativas sistematizadas e intencionalmente pensadas. Com isso, neste tópico abordamos o livro didático como um recurso pedagógico para a organização do ensino na Educação Infantil.

A respeito dele, Paula e Araujo (2020) afirmam não existir um consenso entre os professores que atuam nesse nível de ensino. Brandão e Silva (2017) relatam que o livro didático tem sido usado como recurso nas salas de aula de Ensino Fundamental e Médio, e os autores afirmam que os livros didáticos têm sido usados cada vez mais nas escolas de Educação Infantil. Mas o livro didático na Educação Infantil é algo indesejado? Em busca de abordar a temática por diferentes perspectivas, Brandão e Silva (2017) pontuam argumentos favoráveis e não favoráveis à adoção dos livros didáticos na Educação Infantil e indicam aos professores, gestores e formuladores de políticas públicas um olhar cuidadoso sobre a adoção desses materiais.

Quanto aos argumentos favoráveis à adoção do livro didático, Brandão e Silva (2017) apontam a importância do currículo nas escolas e que os livros

didáticos (LD) garantiriam a padronização dos conteúdos ensinados. Outro argumento é que, com o uso do material, as crianças poderiam ter o acesso ao mínimo dos conhecimentos a serem aprendidos nas escolas. Ainda, como argumento favorável, as pesquisadoras indicam que com esse material os professores com pouca experiência poderiam ter mais segurança ao transmitir conhecimento para seus alunos, com ações de ensino já elaboradas, e, para finalizar os argumentos, as famílias poderiam acompanhar os conteúdos e as tarefas feitas na escola.

No que se refere aos argumentos contrários, as autoras pontuam que, com o uso do LD, as tarefas a serem realizadas já vêm prontas e, muitas vezes, estas não vão ao encontro das possibilidades de aprendizagem derivadas dos interesses (e necessidades) das crianças. Nessa direção, Brandão e Silva (2017) argumentam que a autonomia dos professores para atender os interesses dos alunos é diminuída, pois, uma vez que as tarefas já estão prontas, os professores não precisam elaborar ações de ensino a partir da realidade da sua turma. Por fim, outro argumento é que, com o uso do LD, dedica-se mais tempo às proposições de ensino realizadas em sala do que às ações de ensino realizadas ao ar livre, no contato com a natureza, com movimentos por meio de jogos, brincadeiras de faz de conta, contação de história, experiências vividas etc.

Com isso, consideramos que a adoção (ou não) de livros didáticos na Educação Infantil ainda é um tema que demanda mais discussões³, principalmente com relação ao tipo de material destinado às crianças e aos professores. Com a finalidade de contribuir para as discussões que colocam em pauta o livro didático na Educação Infantil, apresentamos a análise de uma obra didática aprovada no PNLD 2022, no que se refere a proposições de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral.

4. Aspectos metodológicos sobre a investigação em livros didáticos para a primeira infância

O livro didático consiste em uma fonte documental, contudo, pode ser também uma referência bibliográfica: sendo referência, é fundamento para o estudo; e, ao ser objeto de investigação, constitui-se em fonte documental (Santos, Lucas e Moraes, 2020).

De acordo com Munakata (2012, p. 190), o livro didático é uma fonte documental que privilegia a compreensão sobre a organização do ensino, pois, na “[...] impossibilidade de observação direta das situações de ensino de outrora, o livro didático pode conter elementos que mais se aproximam dos programas curriculares então efetivados”. Nessa direção, a investigação de obras didáticas

³ Conforme o Edital de Convocação nº 01/2024 – CGPLI, que estabelece o processo de inscrição e avaliação de obras literárias, obras informativas e obras de apoio pedagógico para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, não haverá livros didáticos para a Educação Infantil no PNLD 2026-2029. Consideramos que essa alteração decorre dos embates realizados por instituições que lutam pela defesa dessa etapa de ensino, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).

para Educação Infantil pressupõe colocar em evidência o currículo, bem como a concepção de ensino e aprendizagem para esse nível da Educação Básica. No que tange a implementação de um currículo para a Educação Infantil, Lazaretti e Lacanallo-Arrais (2018, p. 44) afirmam que

[...] elaborar e implementar um currículo para a Educação Infantil é uma tarefa desafiadora, porém necessária, como condição para viabilizar formas adequadas de dirigir e organizar o ensino de modo a assegurar ações potencializadoras de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças desde a mais tenra idade.

Com base nesses pressupostos, ao discutirmos a finalidade da Educação Infantil brasileira, colocamos em evidência as implicações que acarretaram a proposição de obras didáticas para professores de crianças de 0 a 3 anos. Carbonieri e Magalhães (2022) descrevem que, no Edital de Convocação do PNLD 2022⁴, as concepções de criança, de educação e, também, de desenvolvimento infantil são reduzidas ao “[...] adestramento das crianças e um desenvolvimento puramente técnico, longe de ser humano”. Os livros didáticos são pensados para atender o que está disposto no edital. Sendo assim, as proposições de ensino para a linguagem oral também estão caminhando para a não humanização das crianças?

Diante disso, partimos do Guia Digital do PNLD 2022, que disponibiliza oito obras didáticas aprovadas no PNLD 2022, e, na impossibilidade de abordar todos os livros, analisamos a obra didática “Buriti Mirim – Creche” (Barbosa; Vieira; Kautzmann, 2020). Justificamos a escolha da obra, pois, além de ter sido aprovada no PNLD 2022, foi aderida pelo município de Campo Mourão-PR.

No edital e convocação 02/2020 para o PNLD 2022, é solicitado que as obras contenham “[...] Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil; [...] Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências” (Brasil, 2020, p. 1).

Considerando as dimensões que permeiam o livro e o caráter exploratório da nossa investigação, abordamos aspectos quantitativos e qualitativos, isto é, são quantificadas as tarefas escolares para o desenvolvimento da linguagem oral e analisados os encaminhamentos metodológicos dessas tarefas.

Ressaltamos que as análises realizadas não buscam desmerecer o trabalho das autoras, apenas o utilizamos como exemplo, pois foi aprovado no PNLD – logo, segue os critérios de estruturação exigidos no edital – e foi selecionado por municípios.

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. Proposições de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral para crianças de 0 a 3 anos

Faz-se necessário retomar nosso objetivo de pesquisa que consiste investigar as proposições de ensino elencadas em uma das obras didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 – Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 0 a 3 anos, a fim de constatar as possíveis implicações desse recurso didático na prática docente. Para isso, como pontuamos no tópico anterior, a obra analisada em nossa pesquisa é a “Buriti Mirim – Creche” (Barbosa; Vieira; Kautzmann, 2020).

Verificamos no edital nº 02 de 2020 do PNLD 2022 um ciclo quadrienal posterior ao Ensino Fundamental. Os editais do PNLD solicitam às editoras que desejam concorrer ao edital que estejam alinhadas à BNCC e ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA), como consta nas orientações: “[...] as obras observarão os critérios de coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica, devendo: [...] referenciar-se na Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (Brasil, 2020, p. 32).

Sobre a composição de cada obra, o edital especifica: “[...] seja direcionada para Creche, seja direcionada para Pré-Escola, é composta por: Manual do Professor Impresso, Material do Professor Digital, Material do Gestor Digital e, no caso das categorias Pré-Escola I e Pré-Escola II, também pelo Livro do Estudante Impresso” (Brasil, 2020, p. 2). Com isso, verificamos que a obra didática destinada a professores e crianças não é apenas um livro.

Ainda observando o edital, é solicitada a produção de obras didáticas para creche em duas categorias de inscrição, creche I e II. Para creche I, é especificado que o livro não tenha ênfase em palavras, mas “1) ser livro de imagens; ou 2) trazer letras, números e palavras simples para familiarização; ou 3) trazer de uma só palavra a uma frase curta, com a ilustração representativa da palavra ou frase” (Brasil, 2020, p. 45). Já para creche II, é determinado: “[...] até uma linha de texto por página, com repetição do padrão de linguagem e contendo aproximadamente de três a seis palavras; 2) frases simples e previsíveis, escritas em ritmo e métrica atraentes e interessantes; e 3) vocabulário familiar às crianças” (Brasil, 2020, p. 45).

Verificamos, portanto, uma preocupação com a delimitação das palavras e a tentativa de não escolarizar os primeiros anos na Educação Infantil. Nesse sentido, concordamos com Borges e Garcia (2019) quando pontuam que:

[...] os discursos desses livros didáticos passam a integrar as práticas docentes cotidianas nas creches e pré-escolas buscando a regulação da conduta desses sujeitos e tornando possível, ao lado de outros mecanismos, a gestão do próprio sistema educacional. Esses apontamentos nos possibilitam perceber como as políticas públicas propostas para a Educação Infantil brasileira na contemporaneidade estão sendo gestadas de forma imbricada com a razão governamental neoliberal. Um dos aspectos que podemos

perceber em grande parte das políticas públicas educacionais contemporâneas é a ênfase na gestão de resultados segundo uma lógica empresarial (Borges; Garcia, 2019, p. 203).

A obra que analisamos descreve que segue as recomendações presentes no edital. Todavia, não encontramos recomendações no Guia do PNLD 2022, apenas o código para localizar as obras. Essa constatação vai em direção contrária ao modo como foram organizados os Guias do PNLD dos últimos ciclos trienais, que, na exposição das obras, apresentavam avaliações realizadas por pesquisadores, o que possibilitava a identificação da concepção de ensino e aprendizagens contida nos materiais e esperadas pelos avaliadores, como revelou a pesquisa de Santos, Lucas e Moraes (2020).

Quanto à estrutura da obra que analisamos, há sete capítulos: introdução, concepção de creche; criar espaços coletivos; viver a vida no coletivo; compor tempos; imaginar e brincar no mundo; investigar o mundo; expressar-se no mundo. Identificamos trinta e oito proposições de ensino. Consideramos que todas as proposições de ensino, de certo modo, permitem o uso da linguagem oral, mas nosso foco se destina àquelas que explicitam intencionalmente o trabalho com a linguagem oral. Das propostas de ensino que explicitam o trabalho com a linguagem oral, selecionamos três para analisar neste artigo: a) o que contam as histórias; b) tocar e cantar; c) brincar e comunicar. Na primeira, é orientado ao professor que amplie

[...] o repertório recursivo das crianças apresentando estratégias diferenciadas ao contar histórias, ao passo que essas histórias são apropriadas pelas crianças ao manipular, recontar e interpretar a seu modo os enredos que com elas foram compartilhados, criando as próprias narrativas. [...] Apoiadas nos brinquedos, as crianças recontam as histórias para si e para os colegas, apontam os personagens no livro, ao passo que o(a) professor(a) observa os personagens mais apreciados, apresenta novas histórias e, cotidianamente, elege brincadeiras com as palavras que enfatizem a consciência fonológica pela repetição e rimas (Barbosa; Vieira; Kautzmann, 2020, p. 153).

Sacomani (2018) ressalta que a criança sente a necessidade de novos meios de linguagem para se comunicar e que faz o uso dela quando precisa expor uma história mais abstrata. Portanto, a educação escolar é necessária para tornar a linguagem possível. O contexto é necessário, ou seja, a criança sente a necessidade de expor ideias, narrar fatos, recontar histórias, construir orações claras e coerentes com o máximo de detalhes, para se comunicar e usar a linguagem de forma mais consciente e voluntária.

Na proposta de ensino, as autoras pontuam que o livro é objeto da cultura e que, ao ser apresentado para as crianças, irá ampliar seu repertório oral. As autoras destacam que a contação de histórias nos primeiros anos de vida amplia o repertório das linguagens comunicativas e expressivas de bebês (Barbosa;

Vieira; Kautzmann, 2020), sendo, portanto, uma ação de ensino necessária para o desenvolvimento das crianças.

Contudo, verifica-se que, nas orientações da proposta de ensino, a necessidade de comunicação já está dada, como se para recontar as histórias somente a apresentação do professor já garantisse a devolutiva pelas crianças. Sobre isso, concordamos com Lazaretti e Magalhães (2018, p. 11) ao afirmarem que “[...] é preciso falar com as crianças e ensinar a criança a falar, mas não repetindo sons associados a objetos, e sim disponibilizando objetos que a permitam compreender o mundo e a história contida neles”. Neste sentido, a necessidade deve ser gerada e, no espaço da Educação Infantil, precisa ser pensada intencionalmente nas ações de ensino dos professores. Visto que

Toda a vida da criança depende do adulto, é organizada e dirigida pelo adulto. Aprender a andar, a utilizar corretamente objetos, a falar, a pensar, a sentir e a se controlar. Em outras palavras, não só as ações práticas, mas também os atos psicológicos da criança são resultado de aprendizagem. (Mukhina, 1996, p. 49)

Assim, pontuamos a articulação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento mediante a atividade pedagógica. Na proposição de ensino seguinte, verificamos a indicação de apresentar elementos às crianças, de modo que o professor:

[...] pode enunciar as palavras que formam as aliterações, os versos, as rimas e representá-las com gestos que compõem a imagem dos significados. No centro da sala, uma sacola de objetos, elementos sonoros e instrumentos musicais produzem barulhos diferentes. O(a) professor(a) convida as crianças para se sentarem em volta: “vai começar nossa roda de música”. Elas podem escolher instrumentos, dançar, se movimentar pulando, saltando, dançando, criar gestos, combinando movimentos. (Barbosa; Vieira; Kautzmann, 2020, p. 150)

Como é possível constatar, na proposta de ensino são indicados que o professor distribua instrumentos musicais e que as crianças brinquem, combinem movimentos etc. Mas como isso se relaciona com a linguagem oral? Consideramos que a proposição caminha em direção ao desenvolvimento humano, uma vez que indica que o estudante deve atribuir significado, e esta é uma das funções da linguagem oral. Contudo, a prática fica reduzida à manipulação dos objetos, o que pode indicar uma concepção naturalista de desenvolvimento, como se a ação de atribuir significado fosse natural.

Nos estudos de Saccomani (2018), encontramos indicações para ações pedagógicas do professor em relação aos instrumentos, em que deve apresentar diferentes espaços, formas e objetos para a manipulação, o modo de falar com o bebê, cantando, nomeando objetos, explorando imitações, de forma que o professor promova novas possibilidades de desenvolvimento, produzindo no bebê a necessidade de uma nova atividade.

Scherer (2013) aponta que a linguagem oral é o principal instrumento para a organização do pensamento. Desse modo, ao desenvolverem essa função psíquica, com os estímulos do professor, as crianças constroem um pensamento cotidiano, a fim de entender o que vai acontecer, a partir de um objeto. Vigotski (2001) afirma que “[...] a linguagem é o meio de compreender a si próprio [...], assim, por meio da linguagem as crianças desenvolvem essa autonomia em ver o objeto e saber o que vai acontecer” (Vigotski, 2001 p. 215). Levando em consideração esses pressupostos, apresentamos a terceira proposição de ensino:

A interação com adultos e crianças mais velhas vai ajudando o bebê a modular a voz, os ritmos, as entonações. Aos poucos ele começa a identificar os sons do seu nome, de um brinquedo, um alimento, um animal de estimação... a isso chamamos de linguagem receptiva, ou seja, os bebês compreendem a linguagem oral bem antes do momento em que são capazes de produzi-la. Por isso é tão importante falar com eles, escutá-los, responder a suas produções sonoras, mesmo quando o que é dito não é tão compreensível. Em determinado momento de seu desenvolvimento, a criança começa a nomear coisas e pessoas e, se for compreendida, vai intensificar o processo de elaboração de linguagem expressiva. [...] Pela participação em conversas, elas começam a observar a existência de regras gramaticais. Além da expressão e da comunicação, a linguagem também afeta o pensar do bebê. [...] A construção de rotinas de brincadeiras compartilhadas e das relações de amizade acontece mediada pelas ações e pela linguagem, nas situações de comunicação e trocas entre os bebês e as crianças bem pequenas. [...] As crianças brincam no quintal. Imitar ações e iniciar conversas com gestos e palavras é um momento instigante na convivência social. Para voltar à sala de referência, o(a) professor(a) nomeia cada uma delas, convidando-as. Essa atitude propicia que aprendam os nomes uns dos outros (Barbosa; Vieira; Kautzmann, 2020, p. 61).

Diante disso, podemos considerar que, entre as proposições de ensino, a brincar e comunicar é a que mais explicita a necessidade de interação para o desenvolvimento da linguagem oral. Nela, as autoras ressaltam que os professores devem “[...] compartilhar e cantar cantigas de roda, parlendas, lenga-lengas estratégias que apoiam o desenvolvimento da linguagem” (Barbosa; Vieira; Kautzmann, 2020, p. 62). Como ressalta Saccomani (2018, p. 123), “[...] O bebê ainda é incapaz de se comunicar com palavras, mas, concomitantemente, o adulto se comunica com ele por meio delas”, e, nessa comunicação com o adulto, a criança, aos poucos, se apropria dessa linguagem receptiva, tomando conhecimento dos nomes, objetos etc.

Nessa direção, concordamos com Martins, quando afirma que “[...] a qualidade do conteúdo da percepção infantil resulta das experiências educativas às quais ela é exposta” (Martins, 2012 p.114). Portanto, essas ações devem ser feitas com intencionalidade para o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores das crianças, em especial, a linguagem oral. Com base em nossa análise, mesmo o livro apresentado uma proposição que indique explicitamente a necessidade de desenvolvimento da linguagem oral, mediante a prática pedagógica, consideramos que seja necessário explicitar encaminhamentos que chamem a atenção do docente para o desenvolvimento dessa função psicológica superior. Isso porque as demais proposições secundarizam o desenvolvimento dessa função, tratando-a como natural, como se, para o desenvolvimento adequado da linguagem oral, fosse suficiente a interação entre os pares.

5. Considerações finais

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, nesta pesquisa buscamos investigar as proposições de ensino elencadas em uma das obras didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 – Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 0 a 3 anos, a fim de constatar as possíveis implicações desse recurso didático na prática docente. Identificamos que existem proposições que direcionam o olhar docente para o desenvolvimento da linguagem oral, contudo, apenas em uma das proposições o livro explicita a necessidade de interação com outros sujeitos, bem como o caráter intencional das ações de ensino para que o desenvolvimento adequado dessa função psíquica ocorra.

Para Martins (2012), as funções psicológicas superiores são capacidades especificamente humanas mediadas pela cultura. Isto é, decorre da inserção do sujeito em espaços sociais e da relação entre as pessoas. Desse modo, a linguagem oral como uma função psicológica superior decorre de um processo de humanização, pois, para que ocorra, é necessário um sujeito mais desenvolvido, como um adulto. Com isso, podemos afirmar que a linguagem oral é a função essencial para o desenvolvimento psíquico, pois permite a complexificação das demais funções psíquicas, permitindo ao indivíduo o desenvolvimento da capacidade abstrativa.

Nas proposições de ensino presentes na obra, existe a indicação de ações que utilizam a linguagem oral, mas, quando comparadas à totalidade do livro, observamos que a linguagem oral é secundarizada, como se apenas falar com a criança fosse suficiente para o desenvolvimento da linguagem oral. Ao considerarmos a Educação Infantil como um espaço educativo e as crianças como sujeitos do processo da atividade pedagógica, a ação de falar com a criança deve ser genuinamente pedagógica, portanto, parte do planejamento do professor.

Nessa direção, a existência de um edital do PNLD específico para a Educação Infantil, que propõe livros didáticos, exige mais estudos. O livro didático é um auxílio para o professor, entretanto, consideramos que, na Educação Infantil, esses materiais direcionam o professor a um papel apenas de executor de proposições de ensino prontas. Com isso, o trabalho docente na educação fica desassociado da necessidade de pensar na especificidade de quem aprende, abandonado a autonomia intelectual do docente, que acaba por propor



atividades que muitas vezes não fazem parte do contexto social da criança e são estereotipadas, o que não oportuniza o desenvolvimento intencional e mais elevado das funções psicológicas superiores.

Destacamos que o livro analisado não pode ser encarado somente sob um aspecto isolado, pois ter sido aprovada indica que a obra atende às regulamentações postas no edital e nos documentos orientadores da Educação Infantil. Ademais, existem outros livros aprovados e indicados no Guia do PNLD 2022, que podem ou não seguir a mesma direção do livro aqui investigado. Diante do exposto, acreditamos ser necessário que os professores reflitam sobre como esses materiais podem interferir no desenvolvimento das crianças, visto que já são uma realidade nas escolas de Educação Infantil do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. É possível ensinar no Berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 163-185

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; VIEIRA, Daniele Marques; KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Buriti Mirim: Creche**. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2020.

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

BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves. O livro didático para professoras de Educação Infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, n. 43, p. 193-221, 2019. DOI: 10.26694/les.v0i43.9641.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Alexsandro. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação (PUCRS. Impresso)**. v. 40, p. 440-449, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital De Convocação Nº 02/2020**. – 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.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia Digital PNLD de Obras Didáticas e Pedagógicas: Educação Infantil**. Ministério da



Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2018). PNLD 2020.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana. Livro didático: contradições para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3957.

ELKONIN, Daniil D. Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Antologia: Livro I**, 2017.

GIL, Antônio A. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBATO, Carolina; BOITO, Crislane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira Silveira. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá-PR, v. 40, n. 2, p. 1-12, 2018.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MAGALHÃES, Giselle Modé. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvendo para todas as crianças. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia-MG, v. 3, n. 3, p. 1-21, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51702>. Acesso em: 6 nov. 2022.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; LACANALLO-ARRAIS, Luciana Figueiredo. O que cabe no currículo da educação infantil? um convite à reflexão. **Educação em Análise**, Londrina-PR, v. 3, n. 2, p. 27-46, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p27.

LAZARETTI, Lucineia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. 2 ed., Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. 2 ed., Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. - Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, p. 286-300, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, p. 283-283, 2012.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

PAULA, Lara Pinheiro; ARAUJO, Ludmilla Carneiro. Uma análise sobre a utilização de livro didático na Educação Infantil. **Revista Científica UniFagoc – Multidisciplinar**. v. 5 n. 1, 2020.

PETROVSKI, Arthur Vladimirovich. **Psicología General**: Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. 3. ed. Moscú: Editorial Progreso, 1985.

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

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara), 2018.

SANTOS, Edilson de Araujo dos; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. LINGUAGEM E CONCEITOS MATEMÁTICOS: O QUE REVELAM OS GUIAS DO PNLD PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL? **Linguagens, Educação e Sociedade** (Online). n. 46, p. 96-116, 2020.

SCHERER, Cleudet de Assis. Educação musical: contribuições para o desenvolvimento do pensamento infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 163-182, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

Recebido em: 03 de abril de 2024.
Aceito em: 02 de outubro de 2024.
Publicado em: 30 de outubro de 2024.