

EXPERIÊNCIAS LEITORAS E CULTURA ESCRITA NA PRÉ- ESCOLA: UMA ANÁLISE DO PROJETO APRENDE MAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

READING EXPERIENCES AND WRITTEN CULTURE IN PRESCHOOL: NA
ANALYSIS OF THE “APRENDE MAIS” PROJECT IN THE MANAUS
MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM

Ciências Humanas • 25/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790305091](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790305091)

Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira¹

Jocicleia Souza Printes²

RESUMO

Este artigo analisa as concepções de experiência leitora e de apropriação da cultura escrita presentes no Roteiro de Imersão da Criança na Cultura Escrita, integrante do Projeto Aprende Mais da Educação Infantil da rede municipal de Manaus, implementado em 2024. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski (2000, 2016), Leontiev (2004), Luria (1992) e Elkonin (2009), o estudo compreende a apropriação da cultura escrita como processo socialmente mediado, constituído na atividade da criança e relacionado às necessidades, aos motivos e à produção de sentidos. Trata-se de uma análise documental organiza-se em três núcleos: experiência leitora como participação cultural e produção de sentidos; cultura escrita entre função social e progressão de aprendizagens; e literatura entre experiência estética e instrumentalização pedagógica. Os resultados evidenciam que o documento valoriza a participação infantil, a oralidade, a imaginação, a brincadeira, a literatura e os usos sociais da leitura e da escrita. Simultaneamente, identifica-se uma tensão entre esses princípios e proposições que conferem progressiva centralidade ao reconhecimento de palavras e a aspectos formais do sistema escrito. Conclui-se que o desafio não reside na presença da escrita na pré-escola, mas na qualidade das atividades em que ela se insere, de modo que sua apropriação preserve sua função social, cultural e produtora de sentidos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cultura escrita; Experiência leitora; Teoria Histórico-Cultural; Literatura Infantil.

ABSTRACT

This paper analyzes the concepts of Reading experience and the appropriation of written culture found in the “Roteiro de Imersão da Criança na Cultura Escrita” (Child’s Immersion in Written Culture

Guide), part of “Aprende Mais” (Lern More) Early Childhood Education Project within the Manaus municipal school system, implemented in 2024. Grounded in Historical-Cultural Theory, specially the contributions of Vigotski (2000, 2016), Leontiev (2004), Luria (1992), and Elkonin (2009), the study views the appropriation of written culture as a socially mediated process, constituted through the child’s activity and linked to needs, motives, and the production of meaning. The document analysis is organized around three core themes: reading experience as cultural participation and meaning-making; written culture as a balance between social function and learning progression; and literature as a balance between aesthetic experience and pedagogical instrumentalization. The results show that the document values children’s participation, oral language, imagination, play literature, and social uses of Reading and writing. At the same time, a tension is identified between these principles and proposals the place increasing emphasis on word recognition and the formal aspects of the writing system. The study concludes that the challenge lies not in the presence of writing in preschool, but in the quality of the activities in which it is embedded, ensuring that its appropriation preserves its social, cultural, and meaning generating functions.

Keywords: Early Childhood Education; Written culture; Reading experience; Historical-Cultural Theory; Children’s literature.

1. INTRODUÇÃO

A aproximação das crianças com a cultura escrita constitui uma dimensão importante do trabalho pedagógico na Educação Infantil, sobretudo quando compreendida para além da aquisição antecipada de habilidades próprias do processo formal de alfabetização. Desde os primeiros anos de vida, as crianças

participam de relações sociais atravessadas pela linguagem escrita, observam seus usos, atribuem sentidos aos textos que circulam em diferentes contextos e estabelecem relações com livros, imagens, narrativas e outros artefatos culturais. Na instituição de Educação Infantil, ampliar essas experiências implica organizar condições para que a criança participe ativamente de práticas de linguagem que façam sentido em sua atividade e favoreçam sua relação com a cultura.

Essa compreensão ganha relevância diante de propostas curriculares e projetos educacionais voltados à aprendizagem inicial da língua escrita na pré-escola. Ao definirem objetivos, experiências e formas de mediação docente, tais documentos não apenas orientam práticas pedagógicas, mas expressam determinadas concepções de infância, desenvolvimento, linguagem, leitura e escrita. Torna-se necessário, portanto, analisar de que maneira essas orientações compreendem a participação das crianças na cultura escrita e quais relações estabelecem entre literatura, oralidade, brincadeira, criação e aprendizagem da linguagem escrita.

No município de Manaus, a Secretaria Municipal de Educação lançou, em março de 2024, o Projeto Aprende Mais, com o propósito de sistematizar práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de uso da língua escrita em práticas sociais e propor estratégias didático-pedagógicas destinadas ao trabalho com as crianças. Seu documento orientador encontra-se organizado em cinco módulos e toma como uma de suas referências o Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Entre suas proposições encontra-se o Roteiro de Imersão da

Criança na Cultura Escrita, no qual são apresentados objetivos relacionados às experiências leitoras e escritoras na pré-escola.

Para as crianças do 1º período da pré-escola, o documento reúne objetivos que envolvem inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções; recontar histórias e planejar coletivamente encenações; levantar hipóteses sobre gêneros textuais; conhecer e manusear diferentes portadores de textos; observar relações entre palavras, frases, imagens e sons; desenvolver a linguagem oral e a leitura estética; além de escolher e folhear livros, orientando-se por temas e ilustrações e buscando identificar palavras conhecidas.

A diversidade dessas proposições suscita questões acerca da própria concepção de experiência leitora que fundamenta o Projeto. Ao mesmo tempo em que alguns objetivos parecem favorecer a participação da criança em situações de criação, imaginação, oralidade, escolha e relação estética com os livros, outros aproximam a experiência leitora da identificação de elementos específicos da linguagem escrita. Não se trata, entretanto, de determinar uma oposição entre essas dimensões, mas de compreender como elas se articulam no documento e que concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil sustentam as experiências propostas.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski e seus colaboradores, essa questão requer considerar que o desenvolvimento das capacidades humanas ocorre nas relações sociais e mediante a apropriação da cultura historicamente produzida. A aprendizagem da linguagem escrita, nessa perspectiva, não pode ser reduzida ao domínio de procedimentos técnicos ou à aquisição isolada de habilidades, uma vez que sua apropriação está relacionada às necessidades, aos motivos e às atividades nas quais a criança

participa (Tuleski; Eidt, 2020). Para a criança em idade pré-escolar, essa discussão adquire particular importância quando se considera o lugar ocupado pela brincadeira de papéis sociais, pela imaginação, pela linguagem e pelas relações com os outros na constituição de novas possibilidades de desenvolvimento (Lazaretti, 2020).

A leitura literária acrescenta outra dimensão ao problema. Quando inserido na Educação Infantil, o livro de literatura não constitui apenas suporte para aprendizagens linguísticas, mas objeto da cultura e produção artística capaz de mobilizar imaginação, emoção e linguagem. Nesse horizonte, falar em “experiência leitora” implica perguntar não somente quais habilidades a criança desenvolve diante do texto, mas que relações com a obra são criadas com seus interlocutores e com a própria experiência cultural possibilitada pela leitura.

Diante dessas considerações, este artigo busca responder à seguinte questão: que concepções de experiência leitora e de apropriação da cultura escrita orientam as proposições do Projeto Aprende Mais destinadas às crianças da pré-escola e que tensões essas proposições revelam quando analisadas à luz da Teoria Histórico-Cultural? O objetivo consiste em analisar as orientações referentes às experiências leitoras presentes no Roteiro de Imersão da Criança na Cultura Escrita do Projeto Aprende Mais, considerando as relações entre atividade, cultura escrita, leitura literária, mediação docente e participação infantil.

A análise parte do pressuposto de que a inserção da criança na cultura escrita não se confunde com a antecipação de práticas formalizadas de alfabetização. Trata-se de compreender em que medida as orientações analisadas possibilitam experiências nas

quais ler, falar, imaginar, brincar, escolher e produzir sentidos possam constituir atividades significativas para as crianças, sem desconsiderar a intencionalidade pedagógica necessária à organização do meio social educativo. É nessa relação entre intencionalidade docente e atividade da criança que se situa uma das principais questões enfrentadas neste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cultura escrita, atividade e desenvolvimento na idade pré-escolar

Compreender a relação da criança pré-escolar com a cultura escrita requer situá-la no processo mais amplo de apropriação da experiência humana historicamente produzida. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas não decorre de um processo natural ou exclusivamente maturacional, mas se constitui nas relações sociais, mediante a apropriação dos instrumentos, signos, conhecimentos e formas de atividade produzidos pelas gerações precedentes. Nessa direção, Leontiev (2004) distingue os processos de apropriação daqueles relacionados à adaptação biológica, uma vez que a apropriação tem como resultado a reprodução, no indivíduo, de capacidades e funções humanas historicamente constituídas.

No decurso de sua história, a humanidade empregou forças e faculdades enormes. A este respeito, milênios de histórias social contribuíram infinitamente muito mais que milhões de anos de evolução biológica. Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedade humanas acumularam-se e transmitiram-se de gerações em gerações. [...] Esta nova forma de acumulação da experiência filogenética pôde aparecer no homem, na medida em que a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo, contrariamente à atividade animal (Leontiev, 2004, p. 173).

A cultura, portanto, não constitui apenas o cenário no qual ocorre o desenvolvimento infantil, mas participa da própria formação das capacidades humanas. Martins (2016), ao discutir a constituição histórico-social do psiquismo, destaca o papel dos signos na transformação das funções psíquicas elementares em funções superiores, enfatizando que os processos especificamente humanos se formam mediante a apropriação da cultura e a internalização de formas sociais de comportamento. Desse modo, as condições concretas de vida e educação, as relações estabelecidas com outras pessoas e a qualidade das experiências culturais às quais a criança tem acesso assumem papel decisivo em seu desenvolvimento.

A linguagem escrita integra esse patrimônio cultural e, como tal, não pode ser reduzida a um conjunto de sinais gráficos ou a uma técnica cujo domínio se inicia somente com a aprendizagem das relações convencionais entre letras e sons. Sua apropriação possui uma história anterior ao domínio convencional do sistema de escrita, construída nas relações da criança com as diferentes formas de

representação e simbolização. Os processos de simbolização presentes no gesto, no desenho e no faz de conta constituem importantes momentos desse percurso, na medida em que possibilitam à criança atribuir significados a objetos, ações, marcas e representações, estabelecendo relações que participam da formação das bases necessárias ao desenvolvimento da linguagem escrita (Chaves; Franco, 2020).

Essa compreensão desloca a discussão sobre a presença da escrita na Educação Infantil. Se a escrita constitui uma produção histórica e cultural, sua inserção na pré-escola não precisa ser compreendida a partir da oposição entre ensinar ou não ensinar a escrita, mas pela qualidade das relações que são possibilitadas às crianças com essa forma cultural de linguagem. O problema, nessa perspectiva, não reside em aproximá-las da escrita, mas em reduzi-la ao treinamento de habilidades isoladas, desvinculadas das necessidades e relações sociais nas quais ler e escrever adquirem significado.

A distinção torna-se particularmente relevante quando se considera a categoria atividade. Para Leontiev (2004), compreender o desenvolvimento psíquico da criança exige analisar sua atividade nas condições concretas de sua vida, uma vez que é por meio dela que se estabelece sua relação com a realidade. O autor ressalta, inclusive, que a educação exerce papel primordial porque atua sobre a atividade da criança e, conseqüentemente, sobre suas relações com o mundo. A atividade, entretanto, não pode ser compreendida simplesmente como aquilo que a criança executa ou como sinônimo de tarefa pedagógica. Sua estrutura envolve a relação entre necessidades, motivos, ações e os fins para os quais estas se orientam (Leontiev, 2004).

Essa diferenciação é fundamental para pensar as práticas de cultura escrita na pré-escola. Uma ação proposta pela professora não se converte automaticamente em atividade para a criança apenas porque essa a realiza. Identificar palavras, manusear livros, produzir uma lista, reconhecer determinado gênero textual ou recontar uma narrativa podem assumir sentidos distintos conforme os motivos que mobilizam a participação infantil e as relações nas quais essas ações se inserem. A criança pode, por exemplo, produzir uma lista porque precisa cumprir uma solicitação docente ou porque necessita registrar os materiais que serão utilizados em uma brincadeira. Embora o produto final possa ser semelhante, a relação estabelecida com a escrita não é necessariamente a mesma.

Leontiev (2004) oferece elementos particularmente importantes para compreender essa distinção ao demonstrar que motivo e finalidade da ação não são necessariamente coincidentes e que, no desenvolvimento da atividade, podem ocorrer transformações nas relações entre ambos. Uma ação inicialmente realizada em função de determinado motivo pode adquirir força motivadora própria quando seu fim passa a ocupar outro lugar na estrutura da atividade. Essa formulação permite compreender que o sentido assumido por determinada ação não pode ser deduzido apenas de sua aparência externa ou do objetivo previamente estabelecido pelo adulto.

Tal pressuposto conduz a uma questão central para a organização do trabalho pedagógico: em que atividade aquilo que se pretende ensinar pode adquirir sentido para a criança? A pergunta não diminui a importância dos objetivos educacionais nem implica subordinar o ensino aos interesses imediatos infantis. Ao contrário, coloca em evidência a responsabilidade docente pela organização

de experiências capazes de ampliar interesses, necessidades, conhecimentos e formas de relação das crianças com a cultura.

Nessa perspectiva, a apropriação não corresponde à recepção passiva de conhecimentos já elaborados. Leontiev (2004), ao discutir a formação dos processos intelectuais, chama atenção para o fato de que a reprodução de determinadas associações não significa, necessariamente, que a criança tenha se apropriado das operações nelas implicadas. A apropriação pressupõe a atividade do sujeito e a formação das ações correspondentes, inicialmente realizadas no plano externo e posteriormente transformadas. Embora o exemplo apresentado pelo autor se refira à formação de conceitos matemáticos, o princípio ajuda a problematizar práticas nas quais o desempenho observável da criança é tomado, isoladamente, como evidência de apropriação.

No caso da cultura escrita, essa discussão permite distinguir, por exemplo, saber que determinado gênero ou portador possui uma função social de participar de uma atividade na qual essa função efetivamente se realiza. Uma criança pode aprender que uma lista serve para registrar itens; entretanto, outra qualidade de relação com a escrita se estabelece quando surge, no interior de uma atividade, a necessidade de registrar aquilo que não se quer esquecer. Do mesmo modo, reconhecer que cartas, convites ou bilhetes servem para comunicar algo não equivale a participar de uma situação em que escrever se torna necessário porque há algo a dizer a alguém.

Essa distinção permite sustentar que a função social da escrita não precisa constituir somente um conteúdo a ser ensinado sobre a escrita, mas pode tornar-se parte da própria atividade na qual a

criança se envolve. Assim, escrever um convite porque há alguém a convidar; produzir uma lista porque é necessário organizar algo; registrar uma descoberta para poder retomá-la posteriormente; ditar uma história para que seja preservada; procurar uma informação porque surgiu uma questão ou escolher um livro pelo desejo de conhecer uma narrativa são situações nas quais diferentes formas de relação com a cultura escrita podem adquirir significado no interior das experiências infantis.

Considerar essas experiências exige, contudo, reconhecer as especificidades do desenvolvimento na idade pré-escolar. Na periodização histórico-cultural (Elkonin, 2009), o desenvolvimento não corresponde a uma sucessão linear de capacidades determinadas cronologicamente. Cada período caracteriza-se por determinadas relações da criança com a realidade e pela atividade que ocupa lugar dominante em seu desenvolvimento. Leontiev (2004) esclarece que a atividade dominante não é aquela à qual a criança dedica necessariamente maior quantidade de tempo, mas aquela em cujo interior se produzem importantes transformações psíquicas e a partir da qual se reorganizam outras atividades.

Na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais assume essa posição. Os estudos de Elkonin (2009) evidenciam que, com a ampliação das relações da criança com o mundo social, as atividades, as funções e as relações humanas que ela observa passam a ocupar lugar central, mas ainda não pode realizar nas mesmas condições dos adultos. No jogo de papéis, a criança reconstrói essas relações, assume posições sociais, age em situações imaginárias e orienta sua conduta pelas regras inerentes aos papéis assumidos. A brincadeira possibilita, assim, importantes transformações na imaginação, na linguagem, na autorregulação e

em outras funções psíquicas, constituindo uma atividade fundamental no desenvolvimento pré-escolar. A literatura histórico-cultural sobre a periodização ressalta o lugar da brincadeira de papéis sociais e do ensino sistematizado na compreensão das especificidades desse período.

Reconhecer a brincadeira como atividade dominante não significa, entretanto, transformar toda situação pedagógica em brincadeira, tampouco utilizar o faz de conta como estratégia para ensinar, de maneira disfarçada, conteúdos previamente definidos. Trata-se de considerar a forma particular pela qual a criança pré-escolar se relaciona com a realidade e as possibilidades de desenvolvimento que emergem desse período. Literatura, desenho, oralidade, música, escrita e outras produções culturais possuem valor próprio e podem integrar as experiências da criança sem que precisem ser convertidas artificialmente em jogos.

Essa questão encontra importante aproximação com a formulação de que o programa pedagógico proposto pelo adulto precisa, de algum modo, converter-se em um “programa próprio da criança”, discussão retomada nos estudos histórico-culturais acerca do desenvolvimento pré-escolar. Tal princípio não significa que a criança determine sozinha aquilo que deve aprender, mas evidencia uma contradição constitutiva do trabalho pedagógico na Educação Infantil: os objetivos pertencem inicialmente ao planejamento docente, porém sua concretização depende da atividade efetivamente desenvolvida pela criança.

É nessa relação que a intencionalidade pedagógica assume importância. Defender que a criança participe ativamente da apropriação da cultura escrita não equivale a esperar que essa

apropriação aconteça espontaneamente. Desde as primeiras etapas do desenvolvimento, como demonstra Leontiev (2004), a relação da criança com os objetos da cultura encontra-se mediada pelas ações dos adultos, por meio das quais os objetos passam progressivamente a revelar seus significados sociais. Cabe, portanto, à professora organizar o meio educativo, selecionar e disponibilizar produções culturais de qualidade, ampliar repertórios, criar situações que produzam novas necessidades, formular problemas, favorecer interações e mediar relações entre as crianças e as formas historicamente produzidas de linguagem, pois “educar significa organizar a vida” (Vigotski, 2000, p. 220) e “não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida” (Vigotski, 2000, p. 77).

A intencionalidade docente e a atividade da criança não constituem, assim, polos excludentes. O desafio pedagógico está em sua unidade: a professora organiza intencionalmente condições de ensino, mas é a criança quem precisa agir sobre aquilo que lhe é apresentado, construindo relações e apropriando-se das produções culturais por meio de sua atividade (Elkonin, 2009). Entre a antecipação de procedimentos formalizados de alfabetização e a expectativa de que a simples disponibilização de materiais escritos produza aprendizagem encontra-se, portanto, a organização intencional de experiências social e culturalmente significativas.

Sob essa perspectiva, pensar a inserção da criança pré-escolar na cultura escrita requer ultrapassar tanto uma concepção preparatória, orientada predominantemente para a aquisição de habilidades que serão exigidas posteriormente, quanto uma compreensão espontaneísta da aprendizagem. Mais do que perguntar se a escrita deve ou não estar presente na Educação Infantil, importa investigar

como está presente, em quais atividades, a serviço de quais relações sociais e culturais e que lugar é atribuído à criança nesse processo.

Esses pressupostos oferecem uma chave para a análise de propostas curriculares destinadas à cultura escrita na pré-escola. Não basta identificar quais objetivos de aprendizagem são prescritos, é necessário questionar que atividades são propostas, quais relações se organizam entre os objetivos definidos pelo adulto e os motivos que podem mobilizar as crianças, que função a escrita assume nessas experiências, que lugar ocupam a brincadeira, a imaginação e as diferentes formas de simbolização e como se configura a mediação docente. É sob essas questões que se torna possível examinar as experiências leitoras propostas pelo Projeto Aprende Mais, considerando não apenas as habilidades que anuncia desenvolver, mas as concepções de criança, atividade e apropriação da cultura escrita que atravessam suas orientações.

3. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e caráter interpretativo, tendo como fonte principal o *Roteiro de Imersão da Criança na Cultura Escrita*, integrante do Projeto Aprende Mais na Educação Infantil, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus para o ano de 2024. O documento orienta o trabalho pedagógico com a cultura escrita nas turmas de pré-escola e apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, experiências leitoras e escritoras organizadas por trimestre, proposições de mediação docente, orientações para avaliação e acompanhamento das aprendizagens.

A análise concentrou-se nas proposições destinadas à experiência leitora e à apropriação da cultura escrita pelas crianças da pré-escola. Inicialmente, realizou-se uma leitura integral do documento, buscando identificar recorrências, aproximações e possíveis tensões entre seus princípios orientadores, os objetivos de aprendizagem, as experiências propostas e as mediações docentes. Em seguida, essas proposições foram examinadas à luz de categorias da Teoria Histórico-Cultural, com destaque para a apropriação da cultura, atividade, necessidade, motivo, sentido, mediação e atividade dominante, em diálogo com as discussões sobre linguagem escrita, brincadeira e literatura na infância.

O movimento analítico não tomou isoladamente a presença de determinados conteúdos como letras, palavras, gêneros ou portadores textuais como indicador de antecipação da alfabetização. Buscou-se compreender em quais relações e atividades esses conhecimentos são propostos, que funções são atribuídas à leitura e à escrita e que lugar a criança ocupa nas experiências previstas. Desse processo emergiram três núcleos analíticos: a) experiência leitora como participação cultural e produção de sentidos; b) cultura escrita entre função social e progressão de aprendizagens; e c) literatura entre experiência estética e instrumentalização pedagógica. Esses núcleos orientaram o paralelo entre as proposições do documento e os pressupostos teórico-metodológicos adotados, possibilitando evidenciar as aproximações e tensões internas na concepção de experiência leitora e de apropriação da cultura escrita.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Experiências leitoras e cultura escrita no Projeto Aprende Mais: concepções e tensões

A análise do *Roteiro de Imersão da Criança na Cultura Escrita*, que integra o Projeto Aprende Mais da Educação Infantil da rede municipal de Manaus, permite identificar uma concepção de criança que, em seus pressupostos gerais, se aproxima de princípios que reconhecem sua participação ativa nas relações com a cultura. O documento propõe a sistematização de práticas pedagógicas voltadas ao uso da língua escrita em práticas sociais e organiza suas orientações a partir de experiências leitoras e escritoras, mediações docentes, avaliação e transições das aprendizagens. Entre os objetivos destinados às crianças da pré-escola encontram-se ações como inventar brincadeiras cantadas, recontar histórias, levantar hipóteses sobre gêneros textuais, manusear diferentes portadores, desenvolver a linguagem oral e a leitura estética e escolher e folhear livros.

À primeira vista, essas proposições revelam uma compreensão ampliada da experiência leitora. A leitura não aparece restrita à decodificação de palavras, mas associada à oralidade, à apreciação de imagens, ao contato com diferentes gêneros, à produção de narrativas, ao reconto, às brincadeiras com a linguagem e ao manuseio de livros. No primeiro trimestre, por exemplo, o roteiro prevê leitura e apreciação de imagens, escolha e manuseio de livros para ampliação de repertório, contato com contos, fábulas, poemas, parlendas, cantigas e brincadeiras sonoras com rimas e aliterações.

Esse conjunto de orientações permite reconhecer uma primeira concepção presente no documento: a experiência leitora como participação em práticas culturais diversificadas, que envolvem

diferentes linguagens e formas de expressão. Essa compreensão torna-se ainda mais evidente nas mediações docentes, nas quais são propostas rodas de leitura e conversa, faz de conta, jogos cantados, apreciação de obras artísticas, manipulação de livros e gibis, teatro, música, exploração de diferentes formas de expressão e produção coletiva de textos com a professora como escriba.

Há, portanto, elementos que se aproximam de uma compreensão histórico-cultural da aprendizagem, sobretudo quando a criança é inserida em relações sociais nas quais a linguagem assume funções de comunicação, expressão, memória, imaginação e participação. O documento não apresenta a criança apenas como receptora de informações sobre a escrita, mas prevê sua participação na escolha de livros, na produção de histórias, nos recontos, na construção de registros e na organização dos próprios espaços educativos. A indicação de que os cantos de leitura e outros espaços sejam construídos “com e para a criança”, assim como a recomendação de que livros, produções infantis e outros materiais estejam acessíveis ao seu manuseio, reforça essa dimensão participativa.

Essa concepção encontra correspondência com um segundo princípio presente no roteiro: a compreensão da escrita a partir de suas funções sociais. Nas orientações para a auto avaliação docente, o documento pergunta se são proporcionadas experiências de uso da leitura e da escrita segundo suas funções sociais, se a escrita é apresentada em “contexto real” e se as crianças são incentivadas a produzir bilhetes, cartas e recados mesmo antes de dominar convencionalmente a leitura e a escrita. Em outra direção convergente, as proposições incluem cartas, bilhetes, convites, poemas e outros registros como formas de comunicação e expressão de sentimentos e emoções.

Sob esse aspecto, o Projeto Aprende Mais parece afastar-se de uma concepção exclusivamente técnica da escrita. Essa orientação encontra aproximações com a perspectiva histórico-cultural segundo a qual a escrita se constitui como instrumento cultural cujo desenvolvimento está relacionado às necessidades sociais de representação, registro e comunicação. Os estudos de Luria (1992), retomados por Oliveira e Rego (2010), evidenciam que o percurso infantil em direção à escrita convencional passa pela descoberta de sua natureza instrumental, sobretudo quando os registros assumem a função de conservar informações e possibilitar sua recuperação posterior.

Entretanto, a análise do roteiro evidencia que essa concepção não se mantém de maneira inteiramente homogênea ao longo do documento. Ao lado das propostas de participação em práticas socialmente significativas, aparecem objetivos organizados em uma lógica de progressão que acentua aspectos formais do sistema de escrita. No primeiro trimestre, por exemplo, são previstas a localização de nomes em listas e a associação entre imagens e palavras; no segundo, a identificação de palavras conhecidas e a observação da estabilidade da escrita das palavras, de seu tamanho e da repetição de letras; no terceiro, aparecem a leitura de palavras memorizadas, bancos de palavras e a escrita de palavras estáveis.

Não se trata de afirmar que tais conhecimentos sejam incompatíveis com a Educação Infantil ou com a perspectiva histórico-cultural. A questão reside em como esses conhecimentos entram na atividade da criança. Pela Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem não pode ser compreendida apenas a partir do conteúdo ou da ação observável. É necessário considerar a relação entre a ação realizada, o motivo que a sustenta e a atividade mais ampla da qual ela faz

parte. Uma mesma ação pode adquirir sentidos distintos dependendo da relação que mantém com os motivos da atividade.

Essa distinção é importante para analisar proposições como “identificar palavras conhecidas”, “localizar um nome específico em uma lista” ou reconhecer características gráficas das palavras. Tais ações não permitem determinar a qualidade da relação da criança com a escrita. Localizar um nome em uma lista pode integrar uma situação socialmente significativa, mas também pode converter-se em exercício de reconhecimento gráfico desvinculado de uma necessidade produzida para a atividade da criança. O conteúdo da ação, portanto, não é suficiente para caracterizá-la como atividade.

Esse ponto torna-se ainda mais relevante porque o próprio roteiro afirma valorizar práticas contextualizadas. Nas orientações docentes, aparecem situações como lista de compras, cartas, recados, rotina da turma, produção de textos coletivos, faz de conta e registro em diferentes suportes, além da recomendação de inserção da escrita em situações concretas de comunicação. A tensão, portanto, não é simplesmente entre uma concepção “adequada” e outra “inadequada”. As proposições do documento evidenciam uma tensão entre a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita e uma organização progressiva das aprendizagens que, em determinados momentos, tende a deslocar o foco para aspectos formais do sistema de escrita, como identificação, estabilidade e reconhecimento de palavras, letras e unidades sonoras.

Na perspectiva de Leontiev (2004), as necessidades humanas não devem ser concebidas apenas como disposições naturais preexistentes; o desenvolvimento da atividade transforma necessidades e produz novas formas de motivação. Desse modo, a

intencionalidade docente não precisa aguardar que a criança manifeste espontaneamente o desejo de ler ou escrever, mas pode organizar condições nas quais determinadas formas culturais se tornem necessárias à realização de uma atividade.

Aplicada ao Projeto Aprende Mais, essa compreensão desloca a pergunta de “a criança deve ou não identificar palavras?” para outra, teoricamente mais produtiva: em que atividade identificar uma palavra passa a ter sentido para ela? Da mesma forma, a questão não é apenas se a criança deve conhecer uma lista, um bilhete ou um convite, mas se participa de situações em que listar, convidar, comunicar, registrar ou lembrar tornam-se ações vinculadas a necessidades e motivos constituídos nas relações sociais.

Essa chave analítica também permite examinar a presença do faz de conta no roteiro. O documento inclui explicitamente a brincadeira nas mediações docentes e prevê situações de imitação de atos da escrita em contextos de faz de conta. Tal proposição apresenta potencial importante quando considerada à luz da periodização histórico-cultural, para a qual a brincadeira de papéis ocupa posição central no desenvolvimento da criança pré-escolar. No jogo, objetos e ações adquirem novos sentidos em função das relações sociais representadas, abrindo possibilidades para que práticas de leitura e escrita sejam apropriadas em sua dimensão social e simbólica, e não apenas como exercícios de reconhecimento formal.

Nesse sentido, a escrita que aparece em uma brincadeira de restaurante, consultório, mercado ou viagem não precisa ser introduzida artificialmente como “atividade de alfabetização”. Cardápios, listas, receitas, agendas, bilhetes ou placas podem integrar a atividade porque pertencem às relações sociais

reconstruídas pelas crianças. Nessa situação, a função social da escrita deixa de ser apenas objeto de explicação e pode tornar-se parte efetiva da atividade.

A análise do documento também evidencia outra tensão: a relação entre experiência leitora e literatura. De um lado, o roteiro prevê escolha e manuseio de livros, literatura infantil e amazonense, apreciação de obras artísticas, reconto, oralidade e “leitura estética”. Esses elementos permitem compreender a leitura literária como experiência cultural que envolve imaginação, participação e produção de sentidos. De outro, o contato com o livro aparece, em alguns objetivos, associado simultaneamente à identificação de palavras conhecidas ou à observação de elementos gráficos, o que abre a possibilidade de deslocamento da obra literária de sua condição artística para uma função predominantemente instrucional.

Essa tensão não significa que seja impróprio observar palavras, sons ou formas gráficas em situações de leitura. A questão está no lugar ocupado por essas ações na relação da criança com a obra. Quando o livro literário é tomado prioritariamente como suporte para localizar letras, palavras, rimas ou estruturas, corre-se o risco de subordinar a experiência estética a objetivos externos à literatura. Souza (2019) e Cosson (2006) chamam atenção para os processos de escolarização que podem transformar a literatura em mero recurso pedagógico, defendendo a preservação de sua integralidade e de suas possibilidades de construção de sentidos.

É possível, portanto, identificar no Projeto Aprende Mais uma concepção de experiência leitora que combina dimensões distintas: participação cultural, oralidade, imaginação, fruição, contato com

gêneros e portadores, função social da escrita e progressiva atenção aos aspectos gráficos e convencionais da língua escrita. A riqueza do documento reside nessa amplitude, mas é nela também que se produzem suas principais tensões.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, essas tensões podem ser sintetizadas não como oposição entre presença e ausência da escrita na pré-escola, mas como uma questão acerca da qualidade da atividade na qual a escrita é apresentada às crianças. O critério analítico deixa de ser apenas a natureza do conteúdo proposto e passa a envolver a relação entre intencionalidade docente, organização da atividade, necessidades e motivos infantis, função social da linguagem e produção de sentidos.

Essa perspectiva possibilita compreender que a apropriação da cultura escrita na pré-escola não exige sua antecipação sob a forma de treino sistemático do código, tampouco a exclusão da escrita das experiências infantis. O desafio consiste em assegurar que a escrita participe da vida da criança como forma cultural de dizer, registrar, comunicar, imaginar, criar e relacionar-se com os outros. É nesse espaço contraditório entre a intencionalidade pedagógica e a atividade efetiva da criança que as proposições do Projeto Aprende Mais podem ser analisadas em suas possibilidades e limites.

Experiência leitora como participação cultural

Um primeiro núcleo de análise diz respeito à concepção de experiência leitora como participação da criança em práticas culturais diversificadas. No roteiro, ler não significa apenas reconhecer a palavra escrita. A experiência leitora envolve apreciação de imagens, escolha e manuseio de livros, contato com diferentes

gêneros, brincadeiras com sons e palavras, escuta e reconto de histórias, oralidade e encenação. No primeiro trimestre, por exemplo, aparecem a leitura e apreciação de imagens, a escolha de livros para ampliação do repertório, o contato com contos, fábulas, poemas, parlendas e cantigas, bem como brincadeiras sonoras com rimas e aliterações.

Tal compreensão é reforçada pelas orientações relativas à mediação docente. O documento prevê apreciação de obras artísticas, manipulação de livros, cinema, fotografia, literatura infantil e amazonense, contação e reconto, exploração de linguagens artísticas, brincadeiras de faz de conta e diferentes formas de expressão. A experiência leitora aparece, assim, articulada a um universo mais amplo de linguagens e manifestações culturais.

Essa concepção aproxima-se de uma perspectiva segundo a qual a apropriação da cultura não ocorre pela recepção passiva de conteúdos, mas pela participação da criança em relações sociais mediadas por objetos e signos culturais. Nesse sentido, o livro, a narrativa, o desenho, a palavra oral, a dramatização e a própria escrita constituem formas históricas de relação com o mundo que podem ampliar as possibilidades de expressão e significação da criança.

No campo específico da literatura, Souza (2019) e Cosson (2006) compreendem o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, destacando que não se trata apenas da aquisição de uma habilidade de leitura ou de conhecimentos sobre textos, mas de uma experiência de produção de sentidos por meio da linguagem literária. Embora o conceito de letramento literário não se confunda com as categorias

da Teoria Histórico-Cultural, essa formulação contribui para compreender a leitura como experiência que ultrapassa o reconhecimento formal do escrito.

Sob esse aspecto, o Projeto Aprende Mais apresenta elementos relevantes quando prevê que a criança possa expor impressões sobre textos em prosa e poesia, recontar histórias com recursos expressivos próprios, levantar hipóteses sobre o que está escrito e expressar-se por diferentes linguagens. A criança aparece, nesses casos, não apenas como destinatária da leitura realizada pelo adulto, mas como sujeito que interpreta, responde, reelabora e comunica sentidos.

É possível identificar, portanto, uma concepção de experiência leitora que valoriza a participação infantil e reconhece que a relação com a cultura escrita se constitui antes e para além da leitura convencional. Essa concepção mostra-se coerente com a especificidade do desenvolvimento pré-escolar quando articula oralidade, imaginação, brincadeira, produção narrativa e diferentes formas de expressão.

Entretanto, essa compreensão ampla da leitura convive, no mesmo documento, com proposições orientadas à identificação de elementos mais específicos do sistema escrito. É essa coexistência que nos leva ao segundo núcleo analítico.

Cultura escrita entre função social e progressão de habilidades

O segundo núcleo refere-se à concepção de apropriação da cultura escrita que atravessa o documento. De um lado, o Projeto Aprende Mais enfatiza reiteradamente a função social da leitura e da escrita. Nas orientações para a auto avaliação docente, aparecem questões

como oferecer às crianças experiências de leitura e escrita segundo suas funções sociais, apresentar a escrita em contextos reais e incentivar a produção de bilhetes, cartas e recados mesmo antes do domínio convencional do sistema.

Essas proposições indicam uma concepção da escrita como prática social e forma de comunicação. Souza (2019) e Cosson (2006), ao discutir o conceito de letramento, destacam que a escrita não se reduz a saber ler e escrever, mas envolve os modos como é empregada para comunicar, relacionar-se e dar forma ao mundo em contextos sociais específicos.

Essa perspectiva encontra ainda aproximação com os estudos de Luria (1992) acerca do desenvolvimento da escrita. Ao retomar suas investigações, Oliveira e Rego (2010) mostram que a criança percorre um caminho de descoberta da natureza instrumental do registro escrito. A escrita passa a assumir função quando permite conservar e recuperar uma informação, isto é, quando se integra efetivamente a uma atividade socialmente significativa.

Ao mesmo tempo, o roteiro organiza as experiências em níveis de progressão nos quais passam a ganhar visibilidade objetivos como localização de nomes, identificação de palavras conhecidas, observação da estabilidade das palavras, reconhecimento de palavras memorizadas, bancos de palavras e associação entre imagem e palavra. No terceiro trimestre, essa progressão inclui leitura de palavras memorizadas, banco de palavras e escrita de palavras estáveis.

Aqui que se evidencia uma tensão: um princípio de inserção da escrita em práticas sociais convive com uma organização

progressiva das aprendizagens que, em determinados momentos, tende a deslocar o foco para aspectos formais do sistema de escrita.

Essa formulação encontra respaldo em Costa e Silva (2012). As autoras criticam uma concepção em que a escrita é tratada prioritariamente como técnica a ser adquirida e defendem que ela ultrapasse a decodificação e a identificação de letras e fonemas. Recuperando Smolka, ressaltam a dimensão discursiva da escrita, constituída na interação e na produção de sentidos; e, dialogando com os estudos do letramento, contrapõem a visão tecnicista às práticas sociais de leitura e escrita.

Esse referencial permite que nossa análise não se transforme numa oposição entre “função social” e “conhecimento do sistema de escrita”. O problema não é a criança perceber letras, palavras ou regularidades gráficas. Essas dimensões também integram a escrita como objeto cultural. A questão é qual lugar elas ocupam na atividade infantil e se permanecem articuladas às necessidades comunicativas, expressivas e simbólicas que conferem sentido à escrita.

A Teoria Histórico-Cultural permite aprofundar essa questão por meio da distinção entre atividade e ação. Uma criança pode realizar a ação de localizar uma palavra em uma lista, por exemplo, sem que essa ação constitua, por si só, uma atividade significativa para ela. Seu sentido dependerá do motivo da atividade mais ampla em que está inserida. Localizar um nome porque é necessário descobrir quem participará de determinada brincadeira configura uma relação diferente daquela produzida por uma tarefa cujo fim se esgota no reconhecimento gráfico da palavra.

Desse modo, não seria suficiente avaliar as proposições do Aprende Mais perguntando se elas contemplam determinados conhecimentos do sistema de escrita. É necessário perguntar em que atividade esses conhecimentos aparecem e que necessidades e motivos podem ser produzidos nessa relação.

A própria função social da escrita pode ser analisada sob essa perspectiva. Saber verbalmente que uma lista serve para registrar itens não equivale a participar de uma situação em que registrar se torne necessário. A função social não deveria ser compreendida apenas como propriedade sobre a qual se ensina, mas como uma relação que pode realizar-se concretamente na atividade: escreve-se para alguém, para lembrar, organizar, comunicar, registrar, imaginar ou produzir algo que ultrapassa o próprio exercício de escrever.

Nesse ponto, o roteiro apresenta possibilidades importantes porque inclui produção de textos coletivos, cartas, registros da rotina, listas, situações de faz de conta e professora como escriba. Essas proposições podem favorecer uma relação viva com a linguagem escrita quando articuladas a motivos que façam sentido para as crianças.

A tensão, portanto, não reside na presença de conhecimentos formais da língua, mas na possibilidade de que uma lógica de progressão previamente definida passe a organizar a experiência infantil de modo a separar tais conhecimentos das atividades nas quais a escrita adquire função e sentido.

Literatura entre experiência estética e instrumentalização pedagógica

Um terceiro núcleo emerge da própria denominação utilizada pelo documento: entre os objetivos destinados à pré-escola encontra-se o desenvolvimento da “linguagem oral e leitura estética”, além da escolha e exploração de livros, leitura como fonte de prazer, exposição de impressões sobre prosa e poesia, literatura infantil e literatura amazonense.

Essas proposições abrem uma possibilidade importante para compreender a literatura como produção artística e experiência cultural que mobiliza imaginação, afetos, linguagem e produção de sentidos. Nessa direção, o contato da criança com a obra literária não teria como finalidade exclusiva a aquisição de habilidades leitoras, mas a possibilidade de estabelecer relações estéticas com a linguagem e com os mundos produzidos pela narrativa e pela poesia.

Souza (2019) e Cosson (2006) chamam atenção para a singularidade da literatura em relação aos demais usos da escrita e definem sua apropriação como construção literária de sentidos. Essa dimensão é relevante na Educação Infantil porque é uma etapa em que a criança pode participar plenamente da experiência literária pela escuta, pelo olhar, pela antecipação, pela imaginação, pelo comentário, pela pergunta, pelo gesto e pelo diálogo com outras crianças e com o adulto, ainda que não realize convencionalmente a leitura autônoma do texto escrito.

O próprio roteiro contém elementos capazes de favorecer essa relação: apreciação de obras, contação e reconto, literatura infantil e amazonense, escolha de livros, narrativas, encenações e diferentes linguagens artísticas.

Entretanto, também aqui se produz uma tensão. O livro literário aparece simultaneamente como objeto de fruição e como suporte para identificação de palavras, reconhecimento de configurações gráficas, localização de palavras conhecidas e observação de elementos do sistema escrito.

Essa coexistência não significa, por si só, instrumentalização da literatura. Durante uma experiência literária, as crianças naturalmente observam palavras, letras, imagens, formas gráficas, ritmos e sonoridades. A questão está em saber qual finalidade organiza a mediação docente. Quando a relação com a obra é subordinada à localização de unidades linguísticas previamente definidas, a experiência estética pode perder centralidade e o texto literário passar a funcionar prioritariamente como suporte para outros conteúdos.

Recuperando a discussão sobre escolarização da literatura, Souza (2019) e Cosson (2006) alertam para situações em que o texto literário é transformado em mero objeto pedagógico e defendem a preservação de sua integralidade e de sua abertura à pluralidade de sentidos.

Para nossa análise, isso permite uma distinção muito importante: a literatura pode participar da apropriação da cultura escrita sem que sua função artística seja subordinada à aprendizagem do código. A criança pode ampliar sua relação com a linguagem escrita porque a literatura lhe oferece uma experiência complexa com a palavra, com a narrativa, com a imaginação e com os sentidos produzidos na relação entre texto, imagem, voz e interlocutores.

Assim, quando o Projeto Aprende Mais afirma a “leitura estética”, a análise precisa perguntar o que essa expressão significa no interior de suas próprias proposições: se a obra literária é preservada como objeto artístico e cultural ou se, em determinadas mediações, passa a desempenhar predominantemente uma função instrumental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as experiências leitoras propostas pelo *Roteiro de Imersão da Criança na Cultura Escrita*, integrante do Projeto Aprende Mais da rede municipal de ensino de Manaus, interrogando as concepções de leitura, escrita e desenvolvimento infantil que atravessam suas orientações para a pré-escola. À luz da Teoria Histórico-Cultural, partimos do entendimento de que a participação das crianças na cultura escrita não se inicia com o domínio convencional do sistema de escrita, mas se constitui nas relações sociais e nas atividades por meio das quais elas atribuem sentidos aos objetos, signos e práticas culturais.

A análise permite reconhecer, inicialmente, importantes aproximações entre os princípios anunciados pelo documento e uma compreensão da escrita como produção cultural. Ao afirmar a criança como sujeito ativo e criativo, defender sua participação na produção da cultura, propor a familiarização com práticas sociais nas quais a linguagem escrita desempenha funções concretas e rejeitar sua redução à reprodução de letras e sílabas isoladas, o Roteiro distancia-se de uma concepção estritamente mecânica da aprendizagem da escrita. Também ganham relevância, nesse horizonte, a brincadeira, a oralidade, a imaginação, o contato com os livros e a organização intencional dos espaços, tempos, materiais e interações.

Entretanto, quando esses princípios foram confrontados com a formulação dos objetivos destinados às experiências leitoras, emergiram questões que mereceram atenção. Ao lado de proposições que favoreceram a criação, o reconto, a escolha e o manuseio de livros, a participação em situações comunicativas e o desenvolvimento da linguagem oral e da leitura estética, encontraram-se objetivos que aproximaram a experiência infantil da observação de correspondências entre palavras, frases, imagens e sons e da identificação de palavras conhecidas. A questão, portanto, não residiu na presença desses conhecimentos na pré-escola, mas no lugar que eles ocupam na atividade da criança, nos motivos que sustentam sua participação e nas relações sociais em que a escrita adquire função e sentido.

Essa distinção mostrou-se importante quando retomamos, com Leontiev (2004), as relações entre necessidade, motivo, atividade e ação. A proposição de determinada tarefa pelo adulto não garante, por si mesma, que seu objetivo constitua o motivo da atividade infantil. Isso não significa diminuir a intencionalidade pedagógica ou esperar que as necessidades relacionadas à cultura escrita surjam espontaneamente. Ao contrário, compete ao professor organizar condições, relações, materiais e experiências capazes de produzir novas necessidades, mobilizar motivos e possibilitar que a criança encontre razões socialmente significativas para recorrer à linguagem escrita. Assim, além de ensinar abstratamente que a escrita possui uma função social, importa mais possibilitar situações em que essa função seja efetivamente vivida pela criança.

A brincadeira de papéis sociais assume relevância nesse processo por constituir atividade fundamental do desenvolvimento na idade pré-escolar. Isso não significa transformar toda experiência com a

escrita em brincadeira, tampouco instrumentalizar o brincar para o ensino antecipado de conteúdos próprios da alfabetização. Significa reconhecer que imaginação, simbolização, linguagem e relações sociais constituem formas privilegiadas pelas quais a criança pré-escolar se relaciona com o mundo da cultura (Elkonin, 2009). Nessa perspectiva, livros, histórias, listas, bilhetes, convites, registros e outros objetos da cultura escrita podem integrar atividades nas quais ler e escrever respondam a necessidades constituídas nas próprias relações vividas pelas crianças.

No caso específico da leitura literária, a análise também convida a aprofundar o significado atribuído pelo Roteiro à expressão “leitura estética”. A literatura não se reduz a suporte para aquisição de habilidades linguísticas ou reconhecimento de elementos da escrita. Como produção artística e cultural, possibilita à criança imaginar, emocionar-se, interrogar, produzir sentidos e ampliar sua experiência humana. Preservar essa especificidade é especialmente importante quando a literatura passa a integrar propostas sistematizadas de imersão na cultura escrita, para que a intencionalidade pedagógica não subordine a experiência estética a objetivos externos à própria relação com a obra.

Desse modo, as tensões identificadas não invalidam a proposição de uma imersão das crianças pré-escolares na cultura escrita. Antes, evidenciam a necessidade de qualificar as condições em que essa imersão acontece. A contribuição da Teoria Histórico-Cultural permite deslocar a questão de: se a escrita deve estar presente na Educação Infantil, para como, para quê e em que atividades ela passa a integrar a vida das crianças? Esse deslocamento possibilita superar tanto a antecipação de práticas escolarizantes quanto uma perspectiva espontaneísta que secundarize a mediação docente.

Nesse sentido, o desafio colocado às orientações curriculares e às práticas pedagógicas consiste em articular a organização intencional das condições educativas, a elaboração de necessidades e motivos na atividade da criança e a realização concreta das funções sociais da escrita, preservando as especificidades do desenvolvimento na idade pré-escolar. As experiências leitoras podem, assim, constituir-se não como preparação abreviada para etapas posteriores da escolarização, mas como experiências culturais do presente, situações nas quais as crianças brincam, perguntam, narram, imaginam, escutam, escolhem, criam e produzem sentidos ao participar de um mundo no qual a oralidade, a literatura e a escrita fazem parte da experiência humana.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – Fapeam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, C.; FRANCO, A. F. Primeira infância (1 a 3 anos): atividade objetal manipulatória. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A.A; FACCI, M. G. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **O corpo que escreve**: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. Psicologia em Estudo. Maringá, v. 17, n. 1, p. 55-62, jan./mar. 2012.

ELKONIN, Daniell. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A.A; FACCI, M. G. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992. p. 143-190.

MAGALHÃES, C; GIROTTO, C. G. G. S; SILVA, G.F; MELLO, S. A. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. In: COSTA, S. A; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 219-230.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Roteiro de imersão da criança na cultura escrita:** Projeto Aprende + na Educação Infantil 2024 – fase pré-escola. Manaus: SEMED, 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como mediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S.A. (org.). **Teoria histórico-cultural:** questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 103-121.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 107-121, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira. **Ler e ensinar:** estratégias de leitura. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A.A; FACCI, M. G. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020.

VIGOTSKII, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras**

Escogidas III. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Play and its role in the mental development of the child.** Translated by Nikolai Veresov (Australia) and myra Barrs (United Kingdom). In: International Research in Early Childhood Education 3 Vol. 7, No. 2, 2016. Disponível em <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

¹ Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, na Linha de Pesquisa Processos Educativos e Identidades Amazônicas; Pedagoga da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – AM, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3654-9447>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, na Linha de Pesquisa Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos; Professora da Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – AM, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6065-6058>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)