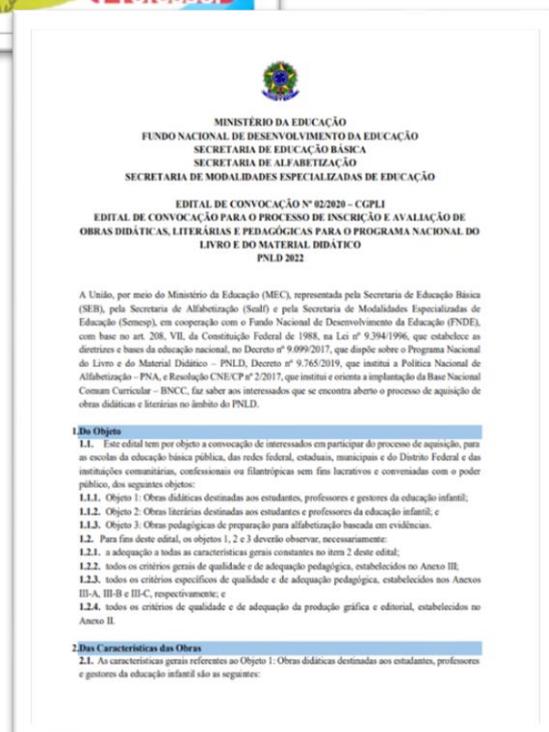
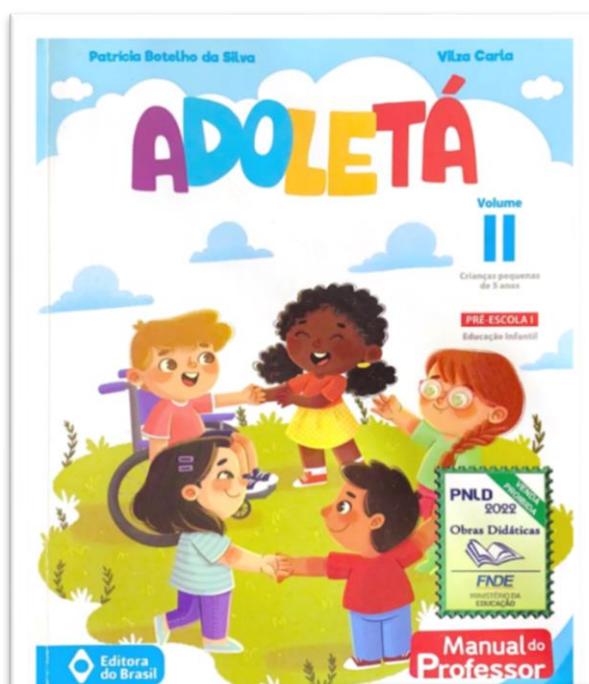


# DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIVRO DIDÁTICO PNLD 2022



MEIRE LUZIA DE SOUZA PEREIRA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MEIRE LUZIA DE SOUZA PEREIRA**

**DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
LIVRO DIDÁTICO PNLD 2022**

**DOURADOS/MS**

**2023**

**MEIRE LUZIA DE SOUZA PEREIRA**

**DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
LIVRO DIDÁTICO PNLD 2022**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Thaise da Silva

**DOURADOS/MS**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P436d Pereira, Meire Luzia De Souza  
Discursos sobre Alfabetização na Educação Infantil: Livro Didático PNLD 2022 [recurso eletrônico] / Meire Luzia De Souza Pereira. -- 2023.  
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Thaise da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. PNLD da Educação Infantil. 2. livro didático. 3. alfabetização. I. Silva, Thaise Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, primeiramente a Deus, que conduziu os meus passos, me concedeu sabedoria e forças para ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do caminho, tornando possível a conclusão do mestrado de forma exitosa.

Agradecer é rememorar todos aqueles que diretamente e indiretamente contribuíram para que esse processo de escrita e pesquisa tomasse a forma que é hoje. Para isso, inicio meus agradecimentos a minha orientadora professora Dr.<sup>a</sup> Thaise da Silva, pelos ensinamentos, incentivo e paciência, sempre respeitando meus limites e me incentivando a superar os desafios, contribuindo com a minha evolução pessoal e profissional, não poderia ter tido melhor orientadora, minha eterna gratidão.

Ao meu esposo Ademir por todo apoio e incentivo, que fez tudo o que estava ao seu alcance para eu seguir estudando e me dedicando, por compreender as ausências e por todo amor e paciência.

Ao meu filho Eduardo, presente de Deus em minha vida. Agradeço por sempre me apoiar, obrigada pela paciência, pelo silêncio, por entender e respeitar quando precisei ficar sozinha com os livros e o computador.

A minha mãe Nilda Bernardina de Souza, a minha irmã Diana Pracz Takeuchi e a minha avó Carmelinda Alves de Souza, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste estudo.

A minha amiga Silvani Vilar pelo companheirismo, incentivo e força, que esteve sempre ao meu lado nessa longa jornada. Estudar e aprender com a Silvani foi um privilégio, a caminhada tornou-se leve e repleta de aprendizados. Obrigada por todo carinho e amizade.

As minhas amigas que me encorajaram e incentivaram a trilhar este caminho. Não poderia deixar de agradecer a Cintia Faiele Hensel, Mirta Mabel Escovar e Jaqueline Jociele Ledur. Sou grata pelas palavras de incentivo e por acreditarem em mim. Esse impulso foi fundamental para a continuidade do meu trabalho e da minha construção enquanto pesquisadora. Obrigada pelo carinho e estima.

A minha amiga Eliana Alves, pelo apoio, incentivo, amizade e orações, gratidão.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemeire Messa de Souza Nogueira que gentilmente me acolheu durante o curso da disciplina de Estágio de Docência no Ensino Superior, em sua sala de aula no curso de Pedagogia da FAED/UFGD. Agradeço por compartilhar o seu saber, pelo carinho, trocas de experiências, leituras e incentivos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, que compartilharam seus saberes e contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos funcionários da secretaria do Programa, pela atenção e disponibilidade com que fui atendida quando necessário.

**GRATIDÃO!**

**MEIRE LUZIA DE SOUZA PEREIRA**

**DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
LIVRO DIDÁTICO PNLD 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação, área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thaise da Silva – Orientadora  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Prof. Dr.<sup>o</sup> Klinger Teodoro Ciríaco – Membro Titular  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Coelho Castro Troquez – Membro Titular  
Universidade Federal da Grande Dourados

DOURADOS/MS

2023

## RESUMO

Este estudo relata os resultados de uma dissertação de mestrado vinculada à linha de pesquisa “Educação e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. O tema do livro didático na Educação Infantil tem sido motivo de inúmeras discussões por especialistas na área e no contexto pedagógico brasileiro, sendo esta a primeira vez que ocorre o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) 2022 destinado às crianças desta etapa da Educação Básica. A partir desse contexto, surge o interesse por desenvolver um estudo acerca do livro didático da Educação Infantil, tendo como principal objetivo analisar quais discursos na área da alfabetização e do letramento estão presentes nos livros didáticos da Educação Infantil. Como objetivos específicos, propomos: investigar se os livros didáticos contemplam nos seus objetivos a centralidade na criança e respeitam as especificidades da Educação Infantil; verificar as concepções de desenvolvimento da linguagem propostas nos livros didáticos; identificar se existem processos de alfabetização e letramento previstos em orientações e propostas de atividades nos livros didáticos da Educação Infantil aprovados no PNLD 2022. A base teórica que pauta este estudo é a dos Estudos Culturais, e a abordagem metodológica adotada é a qualitativa do tipo documental, com base na análise textual e do discurso, que permitiu explorar os materiais e perceber a relevância dos dados com maior aprofundamento e compreensão. Os documentos selecionados para o *corpus* desta investigação foram o Edital de Convocação n.º 2/2020 (Edital PNLD 2022), o Guia Digital PNLD 2022 e o livro *Adoletá: volume II: manual do professor*, para crianças pequenas de 5 anos, sendo este o livro didático escolhido pelos professores da rede municipal de ensino de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. A análise dos resultados demonstrou que, ao se afastar dos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e dos eixos interações e brincadeira, o livro didático desconsidera os direitos já conquistados no âmbito da Educação Infantil; é contraditório e limitado, haja vista que suas atividades são baseadas na repetição e memorização, são descontextualizadas da realidade e do interesse da criança, pouco propiciam o desenvolvimento das potencialidades das crianças e subjetivam a prática docente; dessa forma, as especificidades da infância e seu período de desenvolvimento não são respeitadas. As ações propostas no livro didático *Adoletá* possuem uma intencionalidade muito bem-definida: a demanda pela alfabetização precoce das crianças da Educação Infantil. Analisando os três materiais que fizeram parte do *corpus* desta investigação, podemos concluir que eles servem para consolidar o discurso presente na Política Nacional de Alfabetização, documento este que assume um teor regulador e preparatório, pois define o que deve e o que não deve ser aprendido pela criança, incluindo a metodologia a ser utilizada pelo docente durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, os discursos presentes nos livros didáticos passam a integrar as práticas docentes cotidianas nas pré-escolas, buscando a regulação da conduta desses sujeitos e tornando possível, ao lado de outros mecanismos, a gestão do próprio sistema educacional.

**Palavras-chave:** PNLD da Educação Infantil; livro didático; alfabetização.

## ABSTRACT

This study reports the results of a master's thesis linked to the research line "Education and Diversity" of the Graduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados UFGD. The theme of the textbook in Early Childhood Education has been the subject of numerous discussions by specialists in the field and in the Brazilian pedagogical context, and this is the first time that the National Program of Books and Teaching Materials (PNLD) 2022 for children in this stage of Basic Education takes place. From this context arises the interest in developing a study on textbooks for Early Childhood Education, with the main objective of analyzing which discourses in the area of literacy are present in textbooks for Early Childhood Education. As specific objectives, we propose to investigate whether the textbooks contemplate in their objectives the centrality of the child and respect the identity of Early Childhood Education; to verify the conceptions of language development proposed in the textbooks; and to identify whether there are literacy processes planned in the guidelines and proposals of activities in the Early Childhood Education textbooks approved in the PNLD 2022. The theoretical basis that underlies this study is Cultural Studies, and the methodological approach adopted is qualitative of the documental type, based on textual and discourse analysis, which allowed us to explore the materials and understand the relevance of the data with greater depth and understanding. The documents selected for the corpus of this research were the Call Notice No. 2/2020 (PNLD 2022 Call Notice), the PNLD 2022 Digital Guide, and the book *Adoletá: volume II: teacher's manual* for young children of 5 years old, which is the textbook chosen by the teachers of the municipal teaching network of Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. The analysis of the results showed that, by moving away from the ethical, political, and aesthetic principles established in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and from the interactions and play axis, the textbook disregards the rights already won in the scope of Early Childhood Education; it is contradictory and limited, given that its activities are based on repetition and memorization, are out of context with the reality and interest of the child, offer little to develop the children's potential, and subjectivize the teaching practice; thus, the specificities of childhood and its development period are not respected. The actions proposed in the *Adoletá* textbook have a very well-defined intentionality: the demand for early literacy among children in Early Childhood Education. Analyzing the three materials that were part of the corpus of this research, we can conclude that they serve to consolidate the discourse present in the National Literacy Policy, a document that has regulatory and preparatory content, since it defines what should and should not be learned by the child, including the methodology that will be used by the teacher during the teaching-learning process. In this context, the discourses in the textbooks become part of the daily teaching practices in preschools, seeking to regulate the conduct of these subjects and making possible, along with other mechanisms, the management of the educational system itself.

**Keywords:** PNLD for Early Childhood Education; textbook; literacy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Regiões onde os trabalhos foram produzidos .....	19
Figura 2 – Instituições de ensino .....	19
Figura 3 – Infográfico com as cinco dimensões .....	47
Figura 4 – Guia Digital PNLD 2022 .....	91
Figura 5 – Resenha das obras didáticas .....	99
Figura 6 – Capa do livro Adoletá (manual do professor) .....	103
Figura 7 – Sumário (manual do professor) .....	107
Figura 8 – Sumário (livro do estudante) .....	109
Figura 9 – Unidade 2: tabela 2º bimestre (manual do professor) .....	113
Figura 10 – Unidade 2: introdução (manual do professor) .....	115
Figura 11 – Unidade 2: conclusão (manual do professor) .....	117
Figura 12 – Unidade 1: tirinha da Turma da Mônica, Linguagem e vocabulário (manual do professor) .....	119
Figura 13 – Unidade 2: letra D (manual do professor) .....	124
Figura 14 – Unidade 2: letra D (livro do estudante) .....	126
Figura 15 – Unidade 2: letra D (manual do professor) .....	129
Figura 16 – Unidade 2: letra D (livro do estudante) .....	131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses, dissertações e artigos localizados sobre a temática em questão .....	17
Quadro 2 – Obras didáticas disponibilizadas para as instituições de ensino.....	50
Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise.....	54
Quadro 4 – Paralelo entre DCNEI, BNCC e PNA .....	76
Quadro 5 – Do objeto do Edital.....	80
Quadro 6 – Características das obras didáticas: objeto 1 .....	81
Quadro 7 – Anexo I: Termos referentes às especificações pedagógicas das obras .....	82
Quadro 8 – Anexo III: Critérios gerais para a avaliação pedagógica de obras didáticas .....	84
Quadro 9 – Habilidades a serem desenvolvidas .....	89
Quadro 10 – Gêneros textuais e sua incidência nas unidades do livro.....	123
Quadro 11 – Atividades propostas e sua ocorrência no livro .....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEINF	Centro de Educação Infantil
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Dra.	Doutora
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GO	Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
PE	Pernambuco
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PR	Paraná
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Profa.	Professora
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEME	Secretaria Municipal de Educação

SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TCCG	Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
TENA	Teste de Nomeação Automática
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNIFAGOC	Centro Universitário Governador Ozanam Coelho
UNILASALLE	Universidade La Salle

## SUMÁRIO

<b>A INVESTIGAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: MOTIVAÇÕES</b>		<b>10</b>
<b>1</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>ESTUDOS CULTURAIS: CULTURA, DISCURSO E PODER</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>Linguagens na Educação Infantil</b>	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>DISCURSOS LEGAIS EM DISPUTA</b>	<b>56</b>
<b>4.1</b>	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)</b>	<b>56</b>
<b>4.2</b>	<b>A Educação Infantil na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>	<b>61</b>
<b>4.3</b>	<b>A Educação Infantil na concepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) ...</b>	<b>70</b>
<b>5</b>	<b>CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS</b>	<b>79</b>
<b>5.1</b>	<b>Análise do Edital de Convocação n.º 2/2020 — CGPLI</b>	<b>79</b>
<b>5.2</b>	<b>Análise do Guia Digital PNLD 2022 para a Educação Infantil</b>	<b>91</b>
<b>5.3</b>	<b>Análise do livro <i>Adoletá</i></b>	<b>102</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>140</b>

## A INVESTIGAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: MOTIVAÇÕES

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (FREIRE, 2019, p. 83).

Com a finalidade de contextualizar o objetivo desta pesquisa, refiro-me primeiramente a Hall (2000) para pensar sobre a minha trajetória como aluna, professora e pesquisadora, ao reconhecer que nossa identidade se constitui dentro de um determinado entorno social, histórico e cultural, que acaba por subjetivar-nos. Nesse sentido, nosso processo de identificação está em permanente constituição.

Relatarei brevemente sobre minha trajetória profissional e acadêmica, pois não há como realizar uma pesquisa de forma dissociada do pesquisador que a propõe. Partindo dessa premissa, é importante compreender a investigação como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, pois o conhecimento nos auxilia na sua interpretação. Sobre isso, Minayo (2002, p. 17) afirma que:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Sendo assim, a pesquisa é uma ferramenta de produção de conhecimento; é um mecanismo de reflexão e compreensão; oportuniza a transformação no modo de agir do ser humano sobre o mundo.

Voltando à minha trajetória, comecei a trabalhar como professora em 1997, após concluir o Magistério, sendo esta a minha primeira experiência como professora regente e alfabetizadora em uma turma de 1º ano. Posso dizer que o conhecimento adquirido foi extraordinário e gratificante, uma vez que fiquei encantada pelo processo de alfabetização. Atuei durante 5 anos como professora do Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. Ainda em 1997, iniciei o curso de Pedagogia nas Faculdades Magsul, concluindo-o em 1999. Na sequência, comecei a pós-graduação em Metodologia da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2002, realizei concurso público e fui aprovada para a função de coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul (MS), onde comecei uma nova trajetória na minha carreira profissional. Mediante a procura de respostas às indagações internas e o desejo de constante aprendizado, participei de inúmeros cursos de

aperfeiçoamento profissional, oferecidos pelos órgãos públicos responsáveis pela capacitação do professor, tais como: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) — promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) —, que influenciou significativamente a minha prática educativa como docente e coordenadora pedagógica; o projeto de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC); o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR); o Programa Tempo de Aprender, entre outros. A segunda pós-graduação em nível de especialização foi em Psicopedagogia Clínica e Institucional, cursada no decorrer dos anos de 2015 e 2016. O principal motivo para a procura da psicopedagogia foi a ânsia por respostas para os processos envolvidos na aprendizagem das crianças, que sempre foram uma inquietação. Assim, procurei na teoria a resposta para a prática pedagógica.

Em 2018, após 18 anos atuando como coordenadora pedagógica escolar, recebi o convite para fazer parte da equipe pedagógica da SEME de Ponta Porã/MS; desde então permaneço como técnica responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concomitante ao trabalho na SEME, trabalhei junto aos conselhos municipais de educação como articuladora estadual na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em MS. Minha atuação como docente, coordenadora e técnica pedagógica possibilitou ampliar meu olhar sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Essas experiências motivaram meu retorno à academia, e no ano de 2019 entrei como aluna especial na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no mestrado em Educação, na linha de Educação e Diversidade. Em 2021, ingressei como aluna regular deste mesmo programa, indo em busca de respostas e alternativas para caracterizar a ação pedagógica, de forma a contribuir com uma educação de qualidade para os estudantes da rede pública; uma educação que lhes possibilite construir autonomia de aprendizagem e de vida.

Diante dessa trajetória e a partir da influência da minha orientadora, professora doutora Thaise da Silva, optei por investigar os processos envolvidos na aquisição e no desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade pelo viés dos livros didáticos, ressaltando a preocupação com a forma como o trabalho com a alfabetização e o letramento estão sendo pensados na Educação Infantil, analisando se os livros didáticos contemplam nos seus objetivos a centralidade na criança e respeitam a identidade dessa etapa educacional.

Assim, a questão que norteia esta pesquisa é: Os discursos referentes à alfabetização, letramento e desenvolvimento da linguagem presentes nos livros didáticos da Educação

Infantil correspondem aos previstos nos documentos norteadores desta etapa da Educação Básica?

Nesse contexto, esta investigação tem como objetivo geral analisar quais discursos na área da alfabetização e do letramento estão presentes nos livros didáticos da Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se: investigar se os livros didáticos contemplam nos seus objetivos a centralidade na criança e respeitam as especificidades da Educação Infantil; verificar as concepções de desenvolvimento da linguagem propostas nos livros didáticos; identificar se existem processos de alfabetização e letramento previstos em orientações e propostas de atividades nos livros didáticos da Educação Infantil aprovados no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) 2022.

Como aporte teórico são utilizados os Estudos Culturais, por possibilitarem a reflexão em relação aos dados observados e permitirem formular conclusões sobre os resultados alcançados. A metodologia é a da pesquisa qualitativa, de caráter analítico tendo como procedimento de análise a pesquisa documental. As fontes de dados analisadas nesta investigação são: o Edital de Convocação n.º 2, de 21 de maio de 2020, da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI), o Edital PNLD 2022; o Guia Digital PNLD 2022; e a obra didática *Adoletá: volume II: manual do professor* (SILVA; CARLA, 2020), obra destinada a crianças de 5 anos da Pré-escola I da Educação Infantil.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos e 11 meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Esta etapa educacional é marcada por conquistas e avanços na garantia de uma educação pública de qualidade, porém continuamente é alvo de ações governamentais. Entre as inovações propostas está a adoção do livro didático para as crianças da Educação Infantil.

Os termos “livros didáticos” e “Educação Infantil” não eram pensados ou concebidos em uma mesma frase há bem pouco tempo. A utilização de livros didáticos para essa faixa etária até hoje é algo questionado por muitos pesquisadores da área, como Baptista (2010), Junqueira (2021 *apud* ABE, 2021) e Almeida (2019); e embora os livros estivessem presentes em instituições privadas, pouco se discutia sobre a ideia de sua inclusão nas creches e pré-escolas da rede pública de ensino.

O cenário passa por alteração quando, em 2017, o PNLD lança a proposta de incluir entre os materiais distribuídos para as instituições de ensino um livro para o professor da Educação Infantil, denominado Livro do Professor da Educação Infantil. A partir desse momento,

pesquisadores como Oliveira (2021) passaram a inferir que o próximo passo seria um livro para as crianças desta etapa, fato que se concretiza quando o MEC lança o PNLD 2022, o qual seleciona e distribui pela primeira vez livros destinados às crianças desta etapa da Educação Básica.

Nessa perspectiva, estamos falando de uma forte influência da política neoliberal no setor educacional, compreendendo que o neoliberalismo não está situado unicamente sobre a dimensão econômica, mas, sim, como uma forma de governo, ou seja, uma forma de conduzir as condutas dos outros e de si (FOUCAULT, 2002). Assim, concebemos o livro didático como estratégia para essa condução de condutas (OLIVEIRA, 2019), na sua potência de disseminar discursos que constituem o sujeito próprio ao neoliberalismo, fazendo das instituições de ensino esse aparelho de regulação de como viver, tornando-se (re) produtora de discursos e de produção econômica.

Diante desse novo contexto, senti a necessidade de realizar a presente pesquisa, que pretende lançar um olhar reflexivo para o livro didático da Educação Infantil destinado às crianças de 5 anos. Não obstante os livros do PNLD sejam produzidos em escala nacional, este estudo investiga o adotado pela rede pública de ensino do município de Ponta Porã/MS.

Sendo assim, esta dissertação, além desta introdução, onde situamos o contexto da pesquisa — experiências anteriores que motivaram a desenvolver este estudo, os objetivos gerais e os específicos —, está organizada em outros cinco capítulos. O primeiro capítulo tem o intuito de contextualizar e verificar o que já foi produzido na área sobre o tema. O segundo contém o caminho teórico que serve de base para esta pesquisa e discorre sobre o conceito de linguagem na Educação Infantil. O terceiro contempla o percurso metodológico, em que detalhamos a metodologia do trabalho — que tipo de pesquisa desenvolvemos, quais documentos iremos examinar e as categorias de análise. O quarto capítulo aborda os discursos legais em disputa, sendo dividido em três seções: a primeira apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); a segunda discorre sobre a BNCC; e a terceira descreve a Educação Infantil na perspectiva da Política Nacional de Alfabetização (PNA). No quinto capítulo analisamos os documentos que fazem parte da pesquisa, sendo dividido em três seções: uma para o Edital de Convocação, outra para o Guia Digital e a última para o livro didático *Adoletá*.

Por ser uma temática atual, existem poucos estudos publicados, o que pode ser observado pela revisão de literatura descrita no próximo capítulo. É sob essa perspectiva que se encontra o diferencial do trabalho proposto, pois é uma pesquisa inédita no cenário vigente da educação brasileira

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Neste capítulo, apresentamos a revisão de literatura traçando uma linha do tempo com informações substanciais sobre o livro didático na Educação Infantil. Ao iniciar uma pesquisa é fundamental situar a investigação entre as pesquisas existentes para verificar o que já foi produzido na área sobre o tema, o que se pensou a respeito do assunto e julgar se o tema é merecedor de mais um estudo, pois ele pode ter sido esgotado. Dessa forma, houve a necessidade de, primeiramente, realizar um levantamento para melhor contextualizar esta investigação, com o objetivo de descobrir o que outros pesquisadores produziram e saber quais lacunas precisam ser preenchidas. O levantamento permite mostrar o quanto o tema é inédito, tendo por base diferentes métodos, abordagens teóricas e recorte temporal das pesquisas localizadas.

Sobre esse tipo de levantamento, Soares e Maciel (2000, p. 7) afirmam:

A identificação, caracterização e análise do estado do conhecimento sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de estado do conhecimento produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas. A segunda razão para que pesquisas de estado do conhecimento tenham caráter permanente, isto é, não tenham um término, é que, num país como o nosso, em que as fontes de informação acadêmica são poucas e precárias, sobretudo no que se refere a teses e dissertações, o banco de dados que forçosamente se constitui como subproduto desse tipo de pesquisa precisa manter-se atualizado, dada a sua grande relevância para pesquisadores e estudiosos.

Por meio da revisão de literatura, realizamos uma reflexão e um aprofundamento do tema pesquisado, no qual podemos perceber o quanto se pesquisou sobre a temática proposta, quais os autores e as metodologias utilizadas nessas investigações, os resultados e como as pesquisas realizadas podem contribuir com esta. Assim, as leituras e as análises possibilitam conversações futuras com a produção já existente. Segundo Gil (2008, p. 51),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos

seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Destarte, buscamos mapear estudos nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o intuito de verificar a produção de teses e dissertações, foram usadas como bases de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para o levantamento dos artigos científicos, selecionamos as bases de dados eletrônicas: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico e Repositório da UFGD.

Como descritores de busca, utilizamos: “Educação Infantil e livro didático”, “PNLD e Educação Infantil”, “Alfabetização e Educação Infantil” e “Livro didático na Educação Infantil”. A escolha por esses descritores deve-se ao fato de esta pesquisa ter como objeto de investigação o livro didático da Educação Infantil, com base na análise dos discursos sobre alfabetização presentes nele.

O recorte temporal é de 2010 a 2023, sendo este o limite para o recorte temporal, pois é o ano em que a pesquisa está sendo realizada. Para a definição do início do recorte temporal, a referência foi a publicação das DCNEI, estabelecida pela Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.

As DCNEI foram instituídas após intensas discussões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, e concebidas com o objetivo de orientar as políticas públicas e o currículo na Educação Infantil, sendo o documento mais reconhecido pelos pesquisadores e professores da área, cujas práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, como consta em seu artigo 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o *desenvolvimento integral* de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Elas, ainda, garantem às crianças situações de aprendizagem em contextos significativos, promovem o conhecimento de si e do mundo e de experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e no progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão.

Conforme apontam Aquino e Vasconcellos (2012), o conceito de currículo expresso nas Diretrizes não é pautado no conhecimento disciplinar e escolar, pois é considerado um conjunto de práticas que possibilita que os docentes elaborem, de modo autônomo, os seus planejamentos a partir das experiências e dos interesses das crianças, tendo em vista as relações, as brincadeiras e a promoção das culturas infantis.

Na BDTD, usando os descritores “Educação Infantil e livro didático”, foram localizados 198 documentos. Diante da necessidade de delimitar esses resultados, foram aplicados os seguintes filtros: Assunto: Educação Infantil; Ano de defesa: 2010 a 2023. Após isso, restaram 12 documentos; destes, mediante leitura dos títulos e resumos, 11 foram excluídos por não atenderem ao proposto na pesquisa, restando um documento para análise. Com os descritores “PNLD e Educação Infantil”, foram encontrados 28 documentos. Depois da aplicação dos mesmos filtros da pesquisa anterior, permaneceu um trabalho (uma dissertação), que, pela leitura do título e do resumo, não se aproximava da temática desta investigação. Por fim, utilizando os descritores “Alfabetização e Educação Infantil”, foram localizados 393 documentos. Após o uso dos filtros da pesquisa anterior, restaram 40 trabalhos. Seguindo a leitura dos títulos e dos resumos, delimitou-se um documento para análise. Desse modo, foram selecionados, no total, dois trabalhos na BDTD.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, usando os descritores “Educação Infantil e livro didático”, “PNLD e Educação Infantil” e “Alfabetização e Educação Infantil”, não foram encontrados documentos que se aproximassem da temática da pesquisa. Utilizando o descritor “Livro Didático na Educação Infantil”, foram relacionados 114 resultados. Então foram aplicados os seguintes filtros: Tipo de recurso: Artigos; Assunto: Educação Infantil; Data de criação: 2010 a 2023. Com esse refinamento de dados, foram elencados 105 resultados. Depois da leitura dos títulos e resumos, três trabalhos foram selecionados para análise.

Na base de dados eletrônicos da SciELO, com os descritores “Educação Infantil e livro didático”, apareceram três resultados. Após a leitura dos títulos e resumos, verificamos que nenhum dos trabalhos se aproximava da temática proposta. Com a utilização dos descritores “PNLD e Educação Infantil”, encontramos um documento. Depois da leitura do título e do resumo, o documento foi selecionado para análise. Com os descritores “Alfabetização e Educação Infantil”, foram localizados 33 trabalhos. Destes, ao utilizar os filtros: Coleções: Brasil; Periódico: Todos; Idiomas: Português; Ano de publicação: Todos; Área Temática: Ciências Humanas; Tipo de literatura: Todos; restaram 15 trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos, constatamos que nenhum deles se aproximava da temática da alfabetização na

Educação Infantil. Na base de dados ScieLO, então, foi selecionado ao final do levantamento uma pesquisa.

Na plataforma Google Acadêmico, por meio dos descritores “Livro Didático na Educação Infantil”, obtivemos 124 resultados. Pela leitura dos títulos e resumos, foram selecionados cinco trabalhos para análise. Com os descritores “Alfabetização e Educação Infantil”, localizamos 143 resultados. Ao ler seus títulos e resumos, restaram dois textos para análise. Com os descritores “PNLD e Alfabetização”, foram listados 115 resultados, mas, após a leitura dos títulos e dos resumos, nenhum deles foi selecionado. Desse modo, foram escolhidos, no total, sete trabalhos no Google Acadêmico.

No Repositório da UFGD, utilizando os descritores “PNLD e Educação Infantil”, apareceram 728 títulos. Com a aplicação dos filtros: Área do conhecimento: Ciências Humanas; Tipo de documento: Dissertação; Data de publicação: 2020–2023; restaram 72. Após a leitura dos títulos, foram selecionados dois deles para análise.

Mediante o levantamento realizado, foi possível delimitar a nove artigos, quatro dissertações, uma tese e um trabalho de conclusão de curso de graduação (TCCG), totalizando quinze trabalhos selecionados, conforme podemos verificar no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses, dissertações e artigos localizados sobre a temática em questão

<b>Autores</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Instituição/Estado</b>
CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana	Livro didático: contradições para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar	2022	Artigo SciELO	UEL/PR
PLASZEWSKI, Helenara; VANTI, Elisa dos Santos	PNLD na Educação Infantil e o processo de apagamento das pedagogias das e pelas infâncias: uma análise preliminar	2021	Artigo Google Acadêmico	UFPe/RS
WESTRUP, Beatriz Ferrari; CAMARGO, Gislene	A alfabetização na Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC	2021	Artigo Google Acadêmico	UESC/SC
PAULA, Lara Pinheiro de; ARAUJO, Ludmilla Carneiro	Uma análise sobre a utilização de livro didático na Educação Infantil	2020	Artigo Google Acadêmico	UniFagoc/MG
BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves	O livro didático para professoras de Educação Infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente	2019	Artigo Google Acadêmico	UFPe/RS
BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Alessandro da	O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil	2017	Artigo CAPES	UFPE/PE

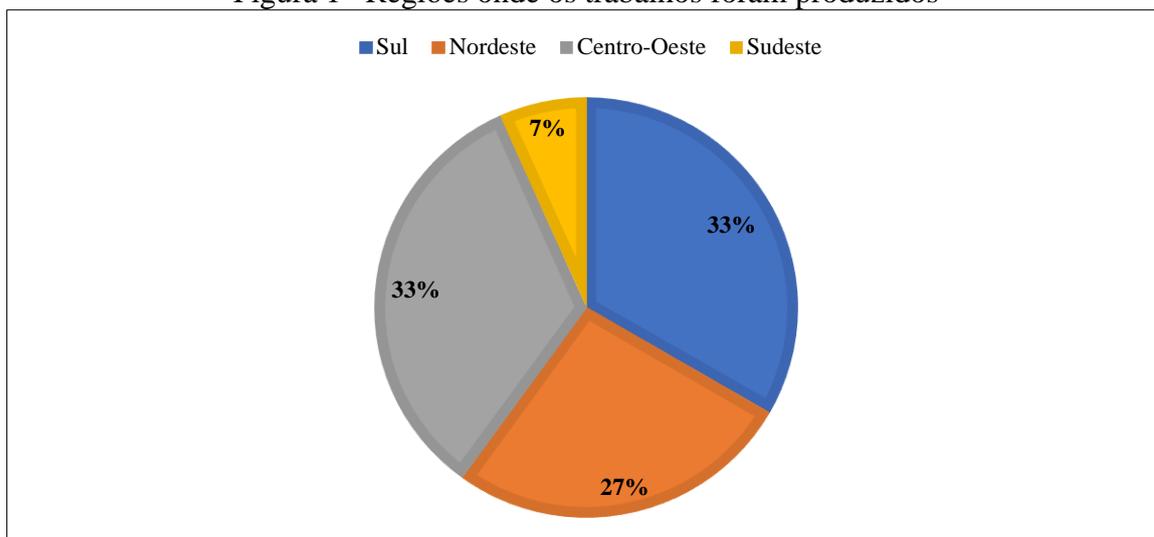
SAGRILO, Ana Paula Bolsan; SILVA, Thaise da	Livro didático: um novo elemento nas salas de Educação Infantil	2016	Artigo CAPES	UFGD/MS
CAVALCANTE, Luciana Matias	Alfabetização na Educação Infantil? Uma questão polêmica?	2014	Artigo Google Acadêmico	UFPE/PE
ALBUQUERQUE, Ana Paula Pachega da Silva; SILVA, Thaise da;	O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco?	2017	Artigo CAPES	UFGD/MS
LIMA, Laura Alves de	O livro didático na Educação Infantil: uma análise crítica	2021	TCCG Google Acadêmico	UFG/GO
DIAS, Priscila da Rosa Lescano	Práticas de letramento na Educação Infantil: análise de uma proposta de material pedagógico utilizado para o ensino remoto em Amambai/MS	2022	Dissertação UFGD	UFGD/MS
OLIVEIRA, Janaina Bulcão de	O Programa Nacional do Livro do Professor da Educação Infantil: oralidade, leitura e escrita em destaque	2021	Dissertação UFGD	UFGD/MS
ASSIS, Silvania Lúcia Chaves	O livro didático como recurso formador docente na Educação Infantil	2020	Dissertação BDTD	UNILASALLE/RS
ARAÚJO, Renata Adjaina Silva de	Os usos do livro didático na educação infantil: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita	2020	Dissertação Google Acadêmico	UFPE/PE
SILVA, Thais Thalyta da	O ensino da modalidade escrita da língua no final da Educação infantil: concepções e práticas docentes	2018	Tese BDTD	UFPE/PE

Fonte: Elaborado pela autora com base em BDTD (2022), CAPES (2016), ScieLO (2022) e UFGD (2022).

A partir dos dados apresentados no Quadro 1, percebemos que o maior número de trabalhos se concentra nos anos de 2020 e 2021: três em 2020, sendo um artigo e duas dissertações; e quatro em 2021 — um TCCG, dois artigos e uma dissertação. Na busca, encontramos uma tese publicada no ano de 2018. O maior número de publicações é de artigos, totalizando nove.

Com relação às regiões e aos estados brasileiros onde os trabalhos foram desenvolvidos, podemos observar por meio do gráfico a seguir que as regiões Centro-Oeste e Sul possuem o mesmo percentual de estudos e pesquisas referentes ao livro didático na Educação Infantil, perfazendo um total de 33% cada; depois vem o Nordeste, com 27% das produções; e o Sudeste, com 7%. A região Norte não aparece, pois não foram encontradas produções com a temática do livro didático na Educação Infantil nesta região.

Figura 1– Regiões onde os trabalhos foram produzidos

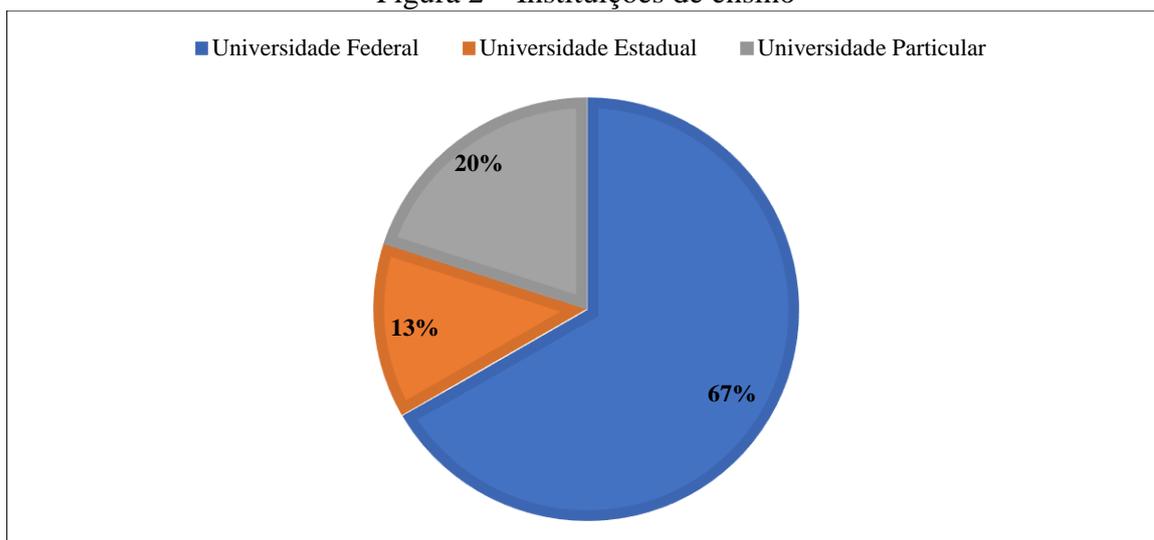


Fonte: Elaborado pela autora com base em BDTD (2022), CAPES (2016), ScieLO (2022) e UFGD (2022).

Neste contexto, verificamos que cinco dessas produções são originárias da região Centro-Oeste, quatro do MS e uma de Goiás (GO). Da região Nordeste, as quatro pesquisas são do estado de Pernambuco (PE). Na região Sul, das cinco produções, uma é do Paraná (PR), três do Rio Grande do Sul (RS) e uma de Santa Catarina (SC). Da região Sudeste, a única investigação selecionada é do estado de Minas Gerais (MG).

Quanto às instituições de ensino de origem dos trabalhos selecionados, podemos averiguar na Figura 2 o percentual de pesquisas de cada uma.

Figura 2 – Instituições de ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base em BDTD (2022), CAPES (2016), ScieLO (2022) e UFGD (2022).

De acordo com este mapeamento, as pesquisas foram desenvolvidas em 10 universidades federais, duas estaduais e três particulares. Constatamos que as universidades

federais são responsáveis por 67% das investigações realizadas, demonstrando o grau de relevância da temática no âmbito dessas instituições.

A pesquisa é fundamental para o aprimoramento da sociedade e permite que os acadêmicos desenvolvam o pensamento científico e o raciocínio crítico, executando projetos de forma mais segura e eficiente, sendo capazes de identificar problemas e propor soluções. Dessa forma, as universidades contribuem para a formação de profissionais mais críticos e melhor preparados para os desafios da vida em sociedade.

Considerando isso e o estudo realizado pelos pesquisadores citados no Quadro 1, esta pesquisa se propõe a apresentar um resumo de cada um deles, com o objetivo de informar as investigações desenvolvidas e o quanto estas se aproximam de nossa temática.

Iniciamos com o artigo escrito por Carbonieri e Magalhães (2022), intitulado *Livro didático: contradições para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar*, que teve como objetivo analisar o Edital PNLD 2022 para Educação Infantil e a obra didática da coleção “Porta aberta”, com o intuito de verificar as principais orientações pedagógicas que nortearam a produção dos livros didáticos para a Educação Infantil e avaliar os possíveis riscos na adoção do livro didático para as crianças desta etapa da educação, no que tange ao desenvolvimento da imaginação. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, em que foram examinadas as seguintes seções pertencentes ao Edital PNLD 2022: obra didática, obra literária e obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências. A opção pela obra didática analisada foi definida pela escolha realizada no município de Londrina/PR, como primeira opção para distribuição. Segundo as autoras, as ações propostas nos livros didáticos contêm uma intencionalidade muito bem definida, que é a demanda pela alfabetização precoce das crianças da Educação Infantil, produzindo um distanciamento do que é legitimado pelas DCNEI. Ao se afastar dos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos nas DCNEI e dos eixos interações e brincadeira, igualmente autenticados e corroborados na BNCC, o Edital PNLD 2022 apresenta uma tentativa de desconsiderar os direitos já conquistados no âmbito da Educação Infantil, além de desqualificar o trabalho docente e as pesquisas produzidas na área.

Plaszewski e Vanti (2021) escreveram o artigo *PNLD na Educação Infantil e o processo de apagamento das pedagogias das e pelas infâncias: uma análise preliminar*, cujo objetivo foi realizar uma revisão crítica inicial acerca do Edital PNLD 2022 para a Educação Infantil. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e teve como fonte a pesquisa documental do Edital PNLD 2022 e das coleções de livros didáticos da editora FTD para educação pré-escolar. As autoras concluíram que não é recomendada a adoção do livro didático para as

crianças e, para isso, formulam cinco argumentos que fortalecem os discursos de resistência e rejeição à política do livro didático. O primeiro motivo é a imobilidade e o emparedamento; o segundo é a descontextualização prescrita no currículo; o terceiro é o conteúdo *prêt-à-porter*; o quarto são as distorções ideológicas e visuais; e o quinto é a abordagem antidemocrática. Para as autoras, os únicos segmentos que ganham com a adesão da Educação Infantil ao PNLD são as editoras e seus autores, pois os lucros serão absurdos. O livro didático priva as crianças de uma educação participativa que as torne protagonistas, potentes e capazes. Segundo as autoras, o PNLD para Educação Infantil é um golpe aniquilador que vem sequestrar de forma violenta essa possibilidade; é o carro-chefe de um processo de apagamento das pedagogias das infâncias e pelas infâncias; é um caminho sem volta, pois, se permitirmos que ele se instale e se acomode em nossas práticas cotidianas, será muito mais difícil reverter esse processo avassalador e desconstruir esse “legado adultocêntrico” na vida das nossas crianças.

Westrup e Camargo (2021) publicaram o artigo *A alfabetização na Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC*, objetivando compreender o processo de alfabetização na Educação Infantil com crianças pequenas e sua relação com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. A pesquisa teve caráter bibliográfico, utilizando documentos e autores que norteiam a Educação Infantil, dentre eles: BNCC (BRASIL, 2017a), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009), Santa Catarina (2019), Mello (2009) e Britto (2005). As autoras concluíram que os documentos não fazem menção à alfabetização na Educação Infantil, mas sim à importância de valorizar as experiências e vivências que acontecem nesse segmento, principalmente o brincar e o explorar. Dentro dessa concepção, a criança pode ter contato com a linguagem escrita por meio de ambientes alfabetizadores e diferentes experiências, desde que ela seja protagonista nesse processo de construção.

Paula e Araujo (2020), em seu artigo denominado *Uma análise sobre a utilização de livro didático na Educação Infantil*, realizaram uma pesquisa que teve como objetivo avaliar o uso do livro didático na Educação Infantil das escolas da rede municipal de Ubá/MG, investigando a opinião das professoras no que diz respeito aos desafios encontrados em sua utilização. Como metodologia, adotou-se a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, objetivando pesquisar o caso específico das escolas da cidade. Para tanto, foi aplicado um questionário às professoras para coletar os dados e foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Concluiu-se que o livro didático, apesar de ser uma ferramenta rica, mostra-

se um desafio na Educação Infantil, uma vez que as professoras encontram dificuldades em administrar o tempo dedicado ao livro e às outras atividades. Ressalta-se que o uso do livro tem ocupado grande parte da aula, deixando pouco tempo para as brincadeiras lúdicas, tão importantes nessa faixa etária.

Borges e Garcia (2019), em artigo intitulado *O livro didático para professores de Educação Infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente*, focalizaram a materialidade discursiva em quatro livros aprovados para a Educação Infantil, evidenciando suas funções enunciativas na subjetivação das docentes e na normalização da conduta docente a ser desenvolvida com as crianças. A metodologia utilizada foi a análise dos manuais como artefatos pedagógicos, tendo como inspiração teórica os estudos sobre os modos de subjetivação e o conceito de discurso do filósofo francês Michel Foucault. O texto concluiu que o sentido dos livros didáticos não se encerra em sua própria estrutura, pois, ao mesmo tempo em que eles se apropriam das políticas curriculares, também as definem por meio de discursos e saberes/poderes que trazem consigo.

Albuquerque e Silva (2017) escreveram o artigo *O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco?*, cujo objetivo foi analisar a produção de livros didáticos para a Educação Infantil e se estes contemplam a formação da criança para o letramento ou a alfabetização. Foram verificadas as concepções dentro desta área e observadas as teorias utilizadas para a elaboração das atividades contidas em dois livros didáticos: *Lápis na mão*, escrito por Maria Gondim, e *Educação Infantil*, de Anna Paula Costa, ambos para Educação Infantil e destinados às crianças da pré-escola, na faixa etária de 5 anos. Para esta investigação foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e documental. As autoras tomaram como referência as DCNEI (BRASIL, 2009), as quais orientam que, na Educação Infantil, não se deve alfabetizar, mas sim letrar a criança. Nessa perspectiva, o livro didático aparece apenas como um instrumento conteudista, ou seja, um manual que o professor segue, mas que, como na Educação Infantil a proposta não é ter conteúdo para fins de escolarização, passa a não ter fundamento ou importância para esta etapa da educação. As autoras argumentaram que, pela investigação, pôde-se concluir que os livros não são materiais imprescindíveis para o trabalho com as crianças, sendo que os dois livros analisados não cumprem o papel de letrar uma criança, restringindo a maioria de suas atividades à decodificação e à cópia de um modelo. As autoras afirmaram ainda que, na Educação Infantil, o ensino precisa partir das indagações e dos interesses das crianças por meio de um sistema lúdico, e nenhum dos dois livros consegue atingir esses quesitos.

Brandão e Silva (2017) elaboraram o artigo *O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil*, que apresentou como objetivo discutir de maneira articulada dois temas polêmicos na Educação Infantil: o uso de livros didáticos e o ensino da leitura e da escrita. A metodologia utilizada foi a análise de propostas extraídas do material *Meu livro de atividades: Pré II*, um dos materiais do programa “Alfa e Beto Pré-Escola”, dirigido ao ensino da leitura e da escrita para crianças de 5 anos. Os autores apontaram que, nesta primeira etapa da Educação Básica, há uma maior flexibilidade na seleção de temas a serem tratados, sendo possível aproveitar a motivação das crianças para aprofundar tópicos que podem estar bem distantes das temáticas propostas em livros didáticos. Nesse sentido, ao adotar um livro, perde-se a chance de usufruir dessa maior liberdade de ação que a Educação Infantil proporciona para professoras e crianças. Segundo os pesquisadores, em vez de solicitar aos pais a compra de livros didáticos/apostilas ou investir recursos públicos na compra desse material, cuja qualidade é, no mínimo, questionável, os gestores deveriam investir na formação continuada de professores, bem como em condições dignas de salários, espaço físico, equipamentos e materiais que estimulem a permanência e a atração de docentes competentes e comprometidos com a educação das crianças.

Sagrilo e Silva (2016), com o artigo intitulado *Livro didático: um novo elemento nas salas de Educação Infantil*, objetivaram analisar a forma como o desenvolvimento da linguagem é pensada a partir dos conceitos e da estrutura do livro didático *Lápis na mão*, destinado a crianças da Educação Infantil, Pré I, com idade entre 4 e 5 anos, utilizado por uma escola privada em Dourados/MS. Foi feita uma pesquisa qualitativa do tipo documental, que teve como aporte teórico os estudos sobre alfabetização e letramento. De acordo com as autoras, as atividades do livro são baseadas em repetição, memorização, junção de sílabas e cópia de um modelo; não oferece contato com diferentes gêneros textuais, abandonando propostas lúdicas e que priorizam a diversidade de materiais, acabando por atingir de forma menos eficaz as propostas para este nível da Educação Básica. As autoras constataram que o uso do livro didático na Educação Infantil não é algo significativo, pois não oferece o real suporte para atingir o objetivo maior deste nível da Educação na esfera do desenvolvimento da linguagem escrita. Com isso, corre-se o risco dessas práticas serem mal compreendidas e acabarem tendo como consequência a alfabetização das crianças, deixando de lado o letramento, que é o mais importante nesta etapa educacional, uma vez que possibilita a compreensão do uso da escrita e da leitura como uma função social. Segundo as estudiosas, não devemos substituir recursos que apresentam ludicidade, diversão, entretenimento, desenhos e faz de conta por recursos que não oferecem esses subsídios, pois eles devem estar

constantemente permeando esse espaço em que as crianças estão inseridas, a fim de possibilitar momentos ricos e diversos para interagirem com o nosso sistema de escrita alfabético.

Cavalcante (2014), em seu artigo *Alfabetização na Educação Infantil? Uma questão polêmica?*, analisou as concepções de alfabetização e letramento dos professores na Educação Infantil, bem como avaliou suas práticas ao mediar processos de compreensão/apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças. A pesquisa é fundamentada na pesquisa-ação, incluindo os professores como colaboradores do estudo. Para a autora, o processo de alfabetização envolve um trabalho coletivo e integrado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, para isso, é preciso identificar e valorizar, no trabalho pedagógico, a cultura da infância, superando práticas mecânicas, descontextualizadas e desenvolvendo a brincadeira e a ludicidade nas ações didáticas. Os resultados apontaram para uma concepção ampla de alfabetização e práticas centradas, principalmente, no letramento, na construção do raciocínio lógico-matemático, na motricidade e na oralidade, aspectos do desenvolvimento infantil importantes para o percurso de alfabetização/letramento, mas que poderiam ser ampliados.

Lima (2021) apresentou seu TCCG, *O livro didático na Educação Infantil: uma análise crítica*, cujo objetivo foi promover uma análise comparativa entre o conteúdo e a metodologia dos recursos didáticos para a Educação Infantil nos documentos DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017a) e na coleção de livros didáticos “Eu gosto mais, integrado: Educação Infantil” (2018). A metodologia utilizada foi a análise documental, que revelou que a BNCC e as DCNEI possibilitam e incentivam o aprendizado a partir da interação e da brincadeira no cotidiano escolar, com a ativa mediação do professor e a participação da criança, e são contrárias aos livros didáticos que priorizam os conteúdos escolares e reduzem a ação do professor.

Dias (2022), com a dissertação *Práticas de letramento na Educação Infantil: análise de uma proposta de material pedagógico utilizado para o ensino remoto em Amambai/MS*, objetivou analisar se na proposta de material pedagógico apresentada pelos educadores durante o ensino remoto (Cadernos de Atividades Pedagógicas) estavam inseridas atividades que permitiam o trabalho com o letramento; e, em caso positivo, como ele aparecia representado. Foram utilizados como aporte teórico os Novos Estudos do Letramento, e para obtenção dos dados foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa em Ciências Humanas, com o uso de técnicas de análise documental. Examinou-se os Cadernos supracitados, elaborados pelos professores de uma escola municipal de Amambai/MS para a Educação Infantil durante o ensino remoto, em substituição às aulas presenciais na pandemia

do novo coronavírus (covid-19). Para a autora, observou-se a importância do papel mediador que o docente desempenha e foi possível perceber que os projetos de atividades para a Educação Infantil, quando limitados a tarefas impressas, deixam de tornar-se atrativos e significativos, privando os discentes de vivenciar situações concretas de aprendizagem, e, muitas vezes, dão mais valor ao fator conteudista que ao desenvolvimento integral das crianças.

O estudo de Oliveira (2021) na dissertação *O Programa Nacional do Livro do Professor da Educação Infantil: oralidade, leitura e escrita em destaque* teve como objetivo analisar como os trabalhos com oralidade, leitura e escrita estão expostos nos livros destinados aos professores da Educação Infantil. O aporte teórico utilizado foi o dos Estudos Culturais. A investigação foi pautada em uma pesquisa qualitativa do tipo documental, que teve por base a análise textual e do discurso. A autora constatou que os livros apresentam a oralidade, a leitura e a escrita norteadas pela BNCC, amparados por aspectos mais legais que pedagógicos. Os livros oferecem ao professor modelos de práticas e sugestões de leitura, deixando pouco espaço para o docente pensar a partir de sua realidade, com suas diversas dificuldades e demandas. Assim, os materiais tendem a padronizar o currículo, desconsiderando as diferenças regionais, de classe e cultural das crianças; diante disso, tornam-se limitados. Como artefato cultural, os livros, seus textos e propostas de atividades acabam influenciando a forma como os professores pensam o seu planejamento, determinando temas e saberes a serem trabalhados, subjetivando os docentes e construindo uma identidade de como é ser professor da Educação Infantil.

Araujo (2020), em sua dissertação *Os usos do livro didático na Educação Infantil: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita*, desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo principal investigar os usos de um livro didático na construção de práticas de ensino de leitura e escrita, desenvolvidas por professoras que atuavam no último ano da Educação Infantil. Como procedimentos metodológicos, foi realizada observação participante de aulas, aplicação de questionário com as docentes e análise documental de atividades relativas à leitura e à escrita sugeridas pelas professoras, tendo como suporte o livro didático, o caderno e as fichas de atividades avulsas. No âmbito da exploração dos dados, foi feita a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Por meio dessa pesquisa, percebeu-se que os modos pelos quais as docentes utilizavam os diversos recursos didáticos estavam relacionados aos seus saberes-fazer. De maneira geral, a referida pesquisa apontou que o livro didático não constitui o recurso único e principal na construção das práticas de ensino das docentes investigadas. Foi possível observar que, mesmo diante de

materiais prescritivos, como é o caso de livros didáticos, os professores, muitas vezes, alteram as propostas apresentadas ou até mesmo as ignoram, por não atenderem às suas expectativas e aos seus objetivos.

Assis (2020) produziu a dissertação *O livro didático como recurso formador docente na Educação Infantil*, cujo objetivo foi a análise dos limites e da influência do uso do livro didático como “modelo” de formação docente na Educação Infantil. A metodologia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso. A produção dos dados foi realizada com entrevistas qualitativas e semiestruturadas com seis professoras do município de Betim/MG. Constatou-se por meio da pesquisa que não há como abordar o tema “livro didático” sem contextualizar sua dimensão política, considerando seus elementos ideológicos e tendo como marca histórica a falta de neutralidade. A realização deste estudo mostrou que a utilização do livro didático na Educação Infantil é uma questão complexa, uma vez que exige a definição de critérios que instrumentalizem o processo de escolha e fomentem a discussão sobre os processos de adoção nas instituições de Educação Infantil. O que se julgou mais promissor é estimular novos estudos que joguem luz nas questões da descolonização do currículo escolar na Educação Infantil e das ideologias que atravessam as coleções didáticas, temática ainda pouco investigada e que merece um olhar atento e vigilante em busca da formação de sujeitos que possam compreender, intervir e transformar a realidade.

Silva (2018), em sua tese de doutorado *O ensino da modalidade escrita da língua no final da Educação Infantil: concepções e práticas docentes*, realizou uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar as concepções e as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa das professoras do último ano da Educação Infantil. A metodologia utilizada foi a coleta de dados a partir da observação de 20 jornadas de aulas de cada docente, além de entrevista ao final das observações. A pesquisa revelou que ainda há dificuldades para conceber o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil. A investigação também sinalizou a necessidade de discutir e situar melhor o lugar da leitura e da escrita nesta etapa educacional, para colaborar com a fundamentação e o desenvolvimento de práticas mais coesas, que valorizem e respeitem as crianças pequenas. A falta de definições e posicionamentos mais explícitos por parte dos programas oficiais sobre o que se deve fazer com os eixos da língua portuguesa na Educação Infantil abre margem para práticas que vão em direções diversas ou que podem funcionar de modo um tanto aleatório.

Diante das considerações supramencionadas, comprovou-se que esta pesquisa é inédita, sendo encontrados pouquíssimos estudos referentes à temática do livro didático destinado a crianças de 5 anos da Educação Infantil e distribuídos pelo PNLD, visto que a

maioria são trabalhos sobre o livro do professor ou sobre livros adotados em instituições privadas. Assim, podemos afirmar que a revisão de literatura, que teve como objeto de pesquisa o livro didático da Educação Infantil, possibilitou uma visão panorâmica, abrangente e atual do objeto desta investigação.

Mediante a análise dos quinze trabalhos selecionados, realizamos uma síntese com base nos pensamentos e conclusões dos pesquisadores citados, que deixam claro em seus textos que não é recomendado a adoção do livro didático para as crianças da Educação Infantil, pois, além de desqualificar e subjetivar o trabalho do docente, não valoriza as experiências e as vivências das crianças, desconsideram as diferenças regionais, de classe e cultural, tornando limitadas as interações e as brincadeiras. Os autores enfatizam que o ensino precisa partir das indagações e do interesse das crianças, e que o livro didático é um instrumento conteudista, um manual a ser seguido pelo professor, sendo a maioria das atividades baseada em repetições, memorização, junção de sílabas, decodificação e cópia de modelos prontos, e não priorizam a diversidade de materiais. As pesquisas analisadas ressaltam que é preciso identificar e valorizar, no trabalho pedagógico, a cultura da infância, superando práticas mecânicas e descontextualizadas e desenvolvendo a brincadeira e a ludicidade nas ações didáticas. Nesse sentido, podemos verificar que a adoção e a utilização do livro didático são uma questão complexa, por ser um recurso subsidiado por um programa governamental, trazendo diversas e divergentes opiniões.

Não há como abordar o tema “livro didático” sem contextualizar sua dimensão política, considerando seus elementos ideológicos e tendo como marca histórica a falta de neutralidade. O livro, na maioria das vezes, é utilizado como artefato de disseminação do discurso de um documento ou de uma proposta governamental. Silva (2012, p. 31) considera que “Um artefato cultural como o livro didático participa da regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, das identidades com ele associadas ou por eles produzidas e das articulações entre sua produção e seu consumo”.

Os discursos presentes no livro didático subjetivam a prática docente, não concebem a criança e suas experiências como centro do processo educativo, determinando o caminho a ser seguido. O contato da criança com o mundo da escrita deve ser ampliado, sem que isso signifique desconsiderar suas necessidades e seus interesses, buscando, então, inseri-las em um ambiente prazeroso e significativo, ao levar sempre em consideração a dimensão lúdica e ao compreender a brincadeira como principal característica da cultura da infância (FREITAS, 2013). Logo, é necessário que o encaminhamento das equipes docentes nas instituições seja

reflexivo, participativo e colaborativo diante do processo de escolha das coleções didáticas encaminhadas pelo PNL D.

A seguir, apresentamos o capítulo 2, onde se evidenciam os pressupostos teóricos que embasam esta investigação e contempla os conceitos relacionados a eles utilizados nesta pesquisa. O campo teórico dos Estudos Culturais é o que sustenta a nossa escrita e as afirmações e dúvidas que pautam esta investigação.

## 2 ESTUDOS CULTURAIS: CULTURA, DISCURSO E PODER

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Como anunciado anteriormente, os Estudos Culturais em Educação são o campo teórico que respalda esta pesquisa. De acordo com eles, o objeto de análise deste estudo, o livro didático, é um artefato cultural por ser o resultado de um processo de construção social (SILVA, 1999). Os Estudos Culturais servem de aporte para as análises que realizamos pois trazem em seu fundamento a instabilidade, a desnaturalização, o questionamento.

Os Estudos Culturais almejam, de diversas maneiras, compreender e, principalmente, redefinir conceitos como cultura, significação, identidade, diferença, poder, construções de sujeitos, modos de subjetividade, verdade e linguagem. Assim, qualquer artefato que possa ser considerado cultural é investigado, como mídia, arquitetura, literatura, música, livros didáticos, entre outros. Portanto, este campo teórico visa desconstruir certezas estabelecidas pela modernidade e pelas concepções críticas. Trata-se de um campo analítico que, em vez de estabelecer verdades, busca investigar como estas são produzidas socialmente por meio das lutas pelo poder-saber que as constituem (SILVA, 2012).

Um dos primeiros conceitos redefinidos pelo campo teórico que pauta este estudo é o de cultura. A definição de cultura é quase infundável, porém torna-se necessário adentrar por sua construção histórica para visualizar as transformações pelas quais tem passado a partir de determinadas organizações teóricas e do plano histórico-social, e, sobretudo, situar qual noção de cultura, e conseqüentemente de conhecimento, originou o campo teórico dos Estudos Culturais e tem permanecido nele até a atualidade.

Entre os aspectos que possibilitaram e incentivaram as discussões do que era entendido como cultura foi o fato de o capitalismo ter impulsionado novas formas de culturas populares em oposição a uma cultura de elite. Essas culturas populares podem ser exemplificadas pela grande circulação de artefatos, como a televisão, a publicidade, os jornais e as revistas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

De origem britânica, mais especificamente com Raymond Williams e Richard Hoggart no final da década de 1950, os Estudos Culturais tomaram força com a alteração da expressão “cultura” para “Culturas”. Nos últimos séculos, a cultura era vista ocupando um *status* elevado e, conforme explica Veiga Neto (2003, p. 7), “[...] aceitou-se de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a

humanidade havia produzido de melhor — fosse em termos materiais, filosóficos, científicos, literários, etc.”.

A consideração de que Cultura, com letra maiúscula, denominava aquilo que de melhor existe foi repensada mediante a valorização das diversas culturas populares, tomadas na época como inferiores. Sob essa ótica, no século XX, começaram os ataques a esse tipo de definição dicotômica de cultura, tendo em vista que antropólogos, filósofos e sociólogos passaram a colocar em questão a epistemologia da palavra. Para Denning (2005, p. 9), os historiadores “[...] descobriram que a cultura havia sido produzida em massa, estava por toda parte, não era mais propriedade dos cultos”. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36):

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões.

Nesse contexto, e a partir dessa concepção, a dicotomia entre alta e baixa cultura se desfaz. Assim sendo, práticas culturais populares passaram a ser pensadas como parte integrante daquilo que antes se entendia como cultura.

Os Estudos Culturais não configuram uma disciplina, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade (HALL, 2003). Desta forma, ao rejeitar as fronteiras entre os campos disciplinares, os Estudos Culturais tornam-se um espaço aberto à discussão de temáticas variadas, possibilitam diversificadas abordagens, fundamentam-se em diferentes áreas que podem estabelecer um diálogo, dando conta dos seus interesses teóricos e políticos.

A esse respeito, Escosteguy (1998, p. 88) explica que:

Os estudos culturais devem ser vistos tanto do ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto do ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudos. Do ponto de vista político, é sinônimo de “correção política”, podendo ser identificado como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento. Da perspectiva teórica, resultam da insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade.

Esse argumento fortalece a importância do movimento e torna-o, conforme a autora, um campo onde diversas disciplinas interagem no estudo de perspectivas culturais da sociedade contemporânea. Para Hall (1997, p. 23), “[...] toda prática social tem uma dimensão cultural, influencia a política, a economia e a educação, formando a identidade e o modo de pensar do ser humano”. De acordo com Veiga Neto (2003, p. 5), não é “[...] tomar a cultura

como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais, mas sim tomá-la atravessando tudo aquilo que é do social”. Para os autores Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36), “[...] é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos mais poderosos”. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado.

No século XX, ocorreu uma virada cultural no sentido substantivo, empírico e material da palavra. A cultura assumiu uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. O conceito de cultura adquiriu um amplo poder analítico e explicativo na teorização social (HALL, 1997, p. 17).

Considerando o exposto, o impacto causado pela virada cultural nas relações globais contemporâneas preconizou que as lutas pelo poder, cada vez mais, seriam efetivadas no campo simbólico e discursivo.

A partir da virada cultural, o termo “cultura” sofreu uma renovação e uma revisão teórica, passando a ser visto como designação de um determinado modo de vida comum a um grupo ou a uma época. Assim, este termo dilatou o conceito de cultura e deu maior visibilidade à linguagem, ampliando sua compreensão para a vida social. Veiga Neto (2003, p. 6) resume a virada cultural como “[...] o entendimento de que a cultura é central não porque ocupa o centro, uma posição única, privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos”.

Até esse momento, a linguagem era vista como elemento neutro que servia para relatar o que estava dado no mundo, ou seja, ela apenas descrevia a realidade (TEIXEIRA, 2020). Esse novo olhar para a linguagem refere-se a algo mais amplo: ela passa a ser vista como elemento constituidor da realidade e das práticas de representação, elevando-se a uma posição privilegiada na construção e na circulação do significado.

Essa virada linguística envolve

[...] uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que exista entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas. A suposição usual do senso comum é a de que os objetos existem “objetivamente”, como tal, “no mundo” e, assim, seriam anteriores às descrições que deles fazemos. Em outras palavras, parece normal presumirmos que as “moléculas” e os “genes” precedam e sejam independentes dos seus modelos científicos; ou que a “sociedade” exista independentemente das descrições sociológicas que dela se fazem. O que estes exemplos salientam é o modo como a linguagem é presumivelmente subordinada e está a serviço do mundo do “fato”. Entretanto, nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido radicalmente revista. A linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos — filosofia,

literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia — têm declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata (DU GAY, 1994, p. 28 apud HALL, 1997, p. 25).

Trata-se aqui da relação entre a linguagem e a existência dos objetos, definindo que, muito além de descrever os objetos, a linguagem os constitui. Para Hall (1997), a virada cultural está intimamente ligada a essa nova atitude perante a linguagem, pois a cultura é um conjunto de práticas; é a soma de diferentes sistemas de classificação e de formações discursivas diversas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas; ela não é um meio neutro de explicar e representar o mundo, mas é a constituidora do discurso, tornando-se crucial na construção da vida social.

O termo “discurso” refere-se tanto à produção de conhecimento por meio da linguagem e da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e colocando novas práticas em funcionamento. Segundo Foucault (1996, p. 9),

O discurso não descreve somente os objetos, ele fabrica os objetos dos quais fala, uma vez que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função denominar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, distanciar sua pesada e temível materialidade.

Sendo assim, a virada cultural está associada à virada linguística, que tomou a linguagem como um termo geral para as práticas de representação e colocou-a numa posição de destaque na construção e na circulação do significado. Neste sentido, “[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 9-10).

Silva (2012) pondera que, com as viradas linguística e cultural, a concepção de verdade única passa a ser substituída por verdades constituídas e estabelecidas historicamente. Nessa perspectiva, nossa investigação está inserida num processo em que algo se torna verdade na produção, na regulação e no consumo dos livros didáticos destinados às crianças da Educação Infantil a partir do PNLD 2022.

As questões culturais têm estado cada vez mais no centro dos debates acerca das políticas públicas, e no cerne disso está a relação entre cultura e poder. Quanto mais importante, mais “central” se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, organizam, moldam e regulam as práticas sociais, influenciando a nossa conduta, tendo efeitos reais e práticos (HALL, 1997).

Godoy e Santos (2014) destacam a relevância da cultura para discutir as questões da contemporaneidade mediante a premissa de que a cultura é formada por um conjunto de sistemas de significados que dão sentido às ações humanas, sejam elas as nossas ou as demais, possibilitando o entendimento de que qualquer ação social é cultural, e que, por isso, as práticas sociais que expressam, comunicam e produzem significados são práticas de significação discursivas. Sendo assim, a educação, a política, a economia e o poder são práticas sociais produtoras de discursos e significados, possuindo também uma dimensão cultural.

Do ponto de vista da dimensão educacional, em consonância com Veiga Neto (2004), consideramos que a escola produz uma forma de viver na sociedade em que está inserida, por meio da subjetivação de seus sujeitos. O saber e o poder implicam-se mutuamente, pois, de acordo com Machado (1979), não há relação de poder sem a fabricação de saberes, bem como todo saber produz novas relações de poder. Isso nos mostra como a identidade do sujeito vai-se constituindo de modo particular, e a escola é produtora de identidades mediante inúmeros mecanismos (VEIGA NETO, 2004).

Pelo exposto, o livro didático destinado à criança da Educação Infantil, assim como outros artefatos pedagógicos e culturais, são produtores de cultura, de um discurso que se efetiva na sociedade e acaba por subjetivar professores e crianças. Essa maneira de propagar a cultura pode ser percebida nos livros didáticos produzidos na atualidade, em que eles são um instrumento de construção de identidade (uma vez que subjetivam sujeitos), reconhecidos como um símbolo de poder, assumindo um importante papel político.

Muitos são os interesses envolvidos no PNLD, os quais incluem aspectos econômicos, epistemológicos e pedagógicos. Nestes elementos estão presentes o controle dos saberes exercidos tanto pelos conteúdos e práticas pedagógicas sugeridos nos materiais quanto pelos lucros que o Programa proporciona às editoras (BORATO *et al.*, 2004).

Com relação ao livro didático, Ferreira (2006, p. 65) argumenta:

A escola [e os livros didáticos que nela circulam] produz e reproduz conteúdo e identidades culturais. Reproduz porque faz parte da sociedade, participa das representações que nela circulam. A escola também é produtora de cultura, por ser um microcosmo com capacidade de elaboração de práticas particulares, conforme as circunstâncias e os indivíduos que nela convivem.

Neste sentido, o livro didático é um instrumento que pode negligenciar ou dar visibilidade para as questões sociais, propagando o discurso dominante na sociedade.

Segundo Woodward (2009), a cultura “molda” a identidade do sujeito por meio das práticas de significação e da construção de uma subjetividade específica, a partir de uma gama

de identidades possíveis, regulando, com isso, o tipo de sujeitos que somos. Essa subjetividade, causada por um contexto social, marcadamente linguístico e cultural, influencia a construção da identidade. Sendo assim, o social, o linguístico e o cultural atuam, direta ou indiretamente, na forma como pensamos e agimos; os posicionamentos com os quais nos adequamos e subjetivamos-nos constituem nossas identidades.

Para entender a dimensão da cultura como um campo de disputas, é preciso estar em sintonia com a noção de poder. As práticas de significação e as relações de poder se entrelaçam na constituição dos sujeitos e da sociedade. Ao trabalhar com esta concepção, a cultura passa a ser interpretada como fenômeno imbricado nas relações de poder, de lutas por imposição de significados e de constituição de identidades. Essa perspectiva torna possível aos Estudos Culturais se articularem ao pensamento foucaultiano, pois “[...] em ambos os casos está presente uma clara inconformidade, uma atitude explícita contra condições do presente ou, no mínimo, desconfiada destas condições” (VEIGA NETO, 2004, p. 48).

Foucault (2002, p. 8) reflete que,

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Logo, as lutas pelo poder não são apenas físicas, mas também simbólicas e discursivas, assumindo, assim, uma política cultural (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Nesse sentido, é de suma importância a análise do livro didático da Educação Infantil como um artefato centralizador de poder, conhecimento e cultura, cujas páginas irão direcionar práticas docentes por meio dos discursos de poder-saber (OLIVEIRA, 2021).

Silva (2012, p. 31) afirma que “[...] um artefato cultural como o livro didático participa da regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, das identidades com ele associadas ou por ele produzidas e das articulações entre sua produção e seu consumo”. Nesse contexto, e tendo por base as reflexões inspiradas na teoria dos Estudos Culturais, o livro didático é um artefato cultural constituído por discursos que direcionam as práticas nas salas da Educação Infantil, não respeitando as características e o modo de aprender que ocorre pelas interações e brincadeiras.

A próxima seção aborda os estudos referentes à linguagem na Educação Infantil, uma vez que analisamos a proposta de alfabetização e letramento contida nos livros didáticos.

## 2.1 Linguagens na Educação Infantil

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar. De compreender sem alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe, e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: Ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, p. 5).

Esta seção tem o objetivo de apresentar os fundamentos teóricos do trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil.

Ao longo da história, o homem precisou criar um sistema de símbolos e signos para representar e registrar o que estava acontecendo. Dessa forma, surgiu a linguagem.

A linguagem possui um papel imprescindível na formação do sujeito, proporcionando as interações sociais, condição indispensável para a inserção do indivíduo no meio sociocultural e para a ressignificação da cultura.

A criança, como cidadã, apropria-se da linguagem desde cedo, estabelecendo relações com o mundo, comunicando-se de formas variadas e por diversos meios. Sendo a criança o centro do processo educativo e o sujeito que demanda cuidados, é necessário que lhe sejam proporcionadas situações de uso das múltiplas linguagens, de modo que ela possa expressar-se mediante a fala, o corpo, o desenho, a escrita, a pintura.

Segundo Benjamin (1992), a linguagem é fonte de organização das ideias, é o meio de apresentação da realidade, é a responsável por todos os acontecimentos do homem, seja de natureza animada ou inanimada. Conforme Bakhtin (1992), a linguagem atua como troca social, envolvendo gestos, entonação, vontades e afetos, entre outros. Já Vygotsky (1994) se refere à linguagem como um sistema simbólico básico para todos os grupos humanos, sendo a precursora da mediação entre o sujeito e o mundo, suporte para a comunicação entre os seres. A respeito da função da linguagem, o mesmo autor afirma que

A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Também na análise, que se decompunha em elementos, essa função da linguagem se dissociava da sua função intelectual, e se atribuíam ambas as funções a linguagem como se fossem paralelas e independentes uma da outra (VYGOTSKY, 2000, p. 11).

A partir das definições de linguagem, compreendemos que promover essa prática na Educação Infantil, por meio das múltiplas linguagens, é contribuir para o crescimento das potencialidades de comunicação, expressão e socialização da criança, envolvendo seu falar, escutar, ler, escrever, pensar e participar do mundo ao seu redor.

Os documentos que regulamentam a Educação Infantil — o RCNEI (BRASIL, 1998), as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017a) — fazem referência ao trabalho com as múltiplas linguagens, o que representa sua relevância e obrigatoriedade no cotidiano das crianças.

O RCNEI (BRASIL, 1998) foi o primeiro documento oficial que serviu de subsídio para o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens. Na sua definição, a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Conforme definido no documento,

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998, p. 117).

Ressaltamos que as crianças aprendem por meio das múltiplas linguagens, inerentes no processo de apropriação do conhecimento. A infância é uma fase em que ocorre o desenvolvimento intelectual, emocional, motor e social. A criança vive a infância como um momento próprio dela, e o estímulo é fator crucial nessa fase.

Neste contexto, as DCNEI (BRASIL, 2009) estabelecem como base o conceito de criança e de currículo; e observando a Resolução n.º 5/2009, que fixa as DCNEI, é possível destacar os artigos 8º e 9º pertinentes a este estudo:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] (BRASIL, 2009).

A BNCC (BRASIL, 2017a) define os seis direitos de aprendizagens que devem ser garantidos na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Segundo o documento, utilizando as diferentes linguagens, a criança irá ampliar o

conhecimento de si e do outro, posicionando-se ativamente nas situações cotidianas e construindo sua identidade pessoal, social e cultural. Sendo assim, é imprescindível que o direito da criança de manifestar-se em suas múltiplas linguagens seja garantido nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

As crianças fazem uso da linguagem diariamente em suas ações do dia a dia por meio de exploração do ambiente, brincando, imaginando, expressando suas emoções, pensamentos, desejos, sentimentos e construindo significados. Por conseguinte, trabalhar as múltiplas linguagens contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Faria e Salles (2007) ressaltam que as múltiplas linguagens possibilitam as interações entre as crianças, com a natureza e com a cultura, construindo sua subjetividade e constituindo-as como sujeitos sociais. Com relação a isso, Costa e Santos (2017, p. 716) explicam que:

As múltiplas linguagens são de fundamental importância, pois contribuem no desenvolvimento integral da criança oportunizando a elas novas vivências, como se expressar melhor e explorar mais o ambiente no qual está inserida. As crianças precisam vivenciar novas experiências no espaço de educação infantil, ter oportunidade de desenvolver diferentes formas de sentir, pensar e solucionar problemas.

Neste contexto, é primordial abordarmos a relação da Teoria das Inteligências Múltiplas, conceito elaborado pelo psicólogo cognitivo educacional Howard Gardner, e o trabalho com as múltiplas linguagens. Para Gardner, o maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e nos interesses da criança.

Para Gardner (1995 apud GARDNER *et al.*, 2010), a essência da Teoria das Inteligências Múltiplas para a Educação é respeitar as muitas diferenças entre as pessoas, as múltiplas variações em suas maneiras de aprender, levando em consideração a sua competência em resolver problemas perante os estímulos que o ambiente apresenta. Desse modo, Gardner (1994 apud GARDNER *et al.*, 2010) destaca as sete inteligências múltiplas: lógico-matemática<sup>1</sup>; linguística<sup>2</sup>; espacial<sup>3</sup>; físico-sinestésica<sup>4</sup>; interpessoal<sup>5</sup>; intrapessoal<sup>6</sup> e musical<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Lógico-matemática: pessoas que desenvolvem mais facilmente habilidades em matemática e em raciocínios lógico-dedutivos; cientistas possuem esta característica (ANTUNES; COSTA, 2016).

<sup>2</sup> Linguística: indivíduos com amplas habilidades em escrita, leitura e em aprender idiomas; é predominante em poetas e escritores (ANTUNES; COSTA, 2016).

<sup>3</sup> Espacial: quem tem capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e é capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. É característica de arquitetos e escultores (ANTUNES; COSTA, 2016).

<sup>4</sup> Físico-sinestésica: pessoas que têm grande aptidão para controlar os movimentos do corpo; atores e aqueles que praticam dança têm essa característica (ANTUNES; COSTA, 2016).

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 28) cita:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, às crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, por exemplo, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Conforme a citação, notamos que o documento ressalta a importância do brincar no progresso das crianças, da sua curiosidade, no estímulo da imaginação e do pensamento, possibilitando o desenvolvimento das inteligências múltiplas, apresentadas por Gardner (1994 apud GARDNER *et al.*, 2010).

Desta forma, no ato de brincar, as crianças têm a oportunidade de desenvolver vários tipos de capacidades, que contribuirão de forma significativa no seu processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é importante incluir diariamente no cotidiano da criança: leitura, jogos de adivinhações, de memorização, músicas infantis; pois, estimulando as múltiplas linguagens, a criança desenvolverá suas capacidades de forma natural, por meio do estímulo do ambiente em que está inserida.

As múltiplas linguagens — musical, verbal, escrita, pictográfica, visual, dentre muitas outras — são formas de comunicação social, e as crianças possuem diversas formas de comunicar-se, expressar-se, mostrar os seus desejos. As linguagens estão presentes e são essenciais na Educação Infantil, sendo tarefa de todos os profissionais ligados à educação da criança possibilitar as diferentes manifestações das linguagens, permitir a expressão das diferenças e promover processos de diálogo e negociação por meio de trocas e comparação de ideias. Portanto, as múltiplas linguagens devem ser exploradas de todas as maneiras possíveis, pois exercem funções importantes na aprendizagem e são relevantes para o desenvolvimento e o crescimento das crianças. Segundo Corsaro (2011, p. 6),

As linguagens são formas de expressões da criança. Modos de serem sujeitos ativos e criativos na sociedade que estão inseridas. As crianças se apropriam de aspectos do mundo que estão inseridas e compartilham com seus pares. Contudo, além de internalizarem as características culturais, contribuem efetivamente para criação de novas culturas e para a mudança social.

---

<sup>5</sup> Interpessoal: os que têm habilidade de entender intenções, motivações e desejos dos outros; encontra-se mais desenvolvida em políticos, religiosos e professores (ANTUNES; COSTA, 2016).

<sup>6</sup> Intrapessoal: pessoas que têm a capacidade de entender a si mesmo, como psicoterapeutas e escritores (ANTUNES; COSTA, 2016).

<sup>7</sup> Musical: indivíduos que possuem grande aptidão para tocar instrumentos, compor e executar produções musicais; estão englobados compositores, maestros e críticos da música (ANTUNES; COSTA, 2016).

“É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo” (SOUZA, 1994, p. 24).

Para Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013), as crianças são sujeitos sócio-históricos pertencentes a grupos sociais com ideias, necessidades e desejos próprios. Elas possuem um olhar atento sobre o mundo e constroem diferentes maneiras de (re)criá-lo. Desse modo, o currículo deve ser pensado a partir das potencialidades e especificidades delas, vinculadas à sua capacidade de criação e de expressão.

A instituição de Educação Infantil torna-se, então, um espaço de interação, expressão, construção e criação, descobrindo-se como um lugar onde as linguagens são potencializadoras de experiências, e não compreendidas no sentido utilitarista, produtivista, instrumental e informativo, mas como expressão de ser das crianças enquanto se constituem no mundo por intermédio de experiências coletivas.

De acordo com Mello e Farias (2010), as instituições de Educação Infantil devem ser espaços ricos, diversificados e organizados de modo acessível para provocar e favorecer a exploração e a expressão, desafiando o pensamento e a imaginação das crianças no desenvolvimento de suas atividades; articular as vivências da vida cotidiana com a cultura é o papel essencial dessa instituição.

Nessa acepção, quanto mais o professor compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da instituição para provocar o acesso das crianças a essa cultura que extrapola a experiência cotidiana fora da escola. Sendo a cultura, isto é, a herança cultural da humanidade, a fonte das qualidades humanas, o espaço da instituição da infância deve ser o lugar dessa herança cultural em consonância com a cultura produzida pelos pequenos. Busca-se, assim, uma educação, em especial para as crianças pequenas, que rompa com a visão adultocêntrica e didatizadora sobre as experiências infantis.

A aquisição da linguagem é imprescindível para o ser humano, sendo por meio desta que a comunicação acontece. No tocante a isso, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 117) delinea que:

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. [...] A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está

relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998), as crianças precisam estar inseridas no campo linguístico, com as diferentes maneiras de comunicar-se, desde seu nascimento. Mediante a diversidade de comunicação e expressão, as crianças vão consolidando a sua aprendizagem e a sua inserção na sociedade a qual pertencem.

Segundo Baptista (2010), a escrita, objeto do conhecimento criado pela humanidade, exerce forte influência sobre a cultura infantil e é, ao mesmo tempo e em certa medida, por ela influenciada. Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita — que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura — é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dela se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar.

O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve afirmar o direito da criança pequena de produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo, o que pressupõe situações nas quais ela possa realizar atividades significativas no interior da cultura letrada. As práticas educativas devem assegurar à criança o direito a uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social (BAPTISTA, 2010, p. 5).

Sendo assim, é pela mediação do conhecimento da criança e de suas experiências que ela irá interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente. Dessa inter-relação nascem novos saberes, conhecimentos e experiências, levando a criança a compreender e a apropriar-se deles.

Baptista (2010) pondera que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura, e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais. Sendo a escrita um elemento importante dessa cultura, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. Por conseguinte, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve realizar-se com estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, tendo em vista os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida.

Esse trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve ser pensado à luz das especificidades da infância, e sua forma peculiar de relacionar-se com o mundo por meio da

imaginação e da brincadeira, pois, segundo Benjamin (1992, p. 177), “Toda e qualquer comunicação de conteúdo é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular, subjacente a conteúdos humanos ou que neles se baseiam”.

A escrita é um instrumento cultural que desempenha, “[...] ‘enorme papel no processo de desenvolvimento cultural da criança’, seja pelo acesso que possibilita a experiência cultural da humanidade registrada sob a forma escrita, seja pelas funções psíquicas superiores reproduzidas em sua apropriação” (VYGOTSKY, 1995, p. 183 apud MELLO, 2010, p. 331).

A linguagem escrita exerce influência na forma como a infância se constitui na sociedade contemporânea, sendo uma ferramenta fundamental para a inserção social da criança e objeto de seu interesse, e pode ser trabalhada por meio de estratégias de aprendizagem que respeitem as características da infância. Para isso, o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica da criança construir significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança — e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas (BAPTISTA, 2010).

A partir de um trabalho na Educação Infantil cujo objetivo seja propiciar o desenvolvimento da linguagem e considerar o foco no letramento, a criança pode construir relações com o universo letrado e logo perceber a função social da escrita. De acordo com Corsino (2011, p. 250),

A educação infantil é um momento importante na formação do leitor. É uma esfera social em que muitos textos circulam e na qual as crianças podem participar de diferentes eventos e práticas de letramento. A formação do leitor se inicia nas suas primeiras leituras do mundo, nos significados e sentidos produzidos com base no que vê, ouve, percebe, sente, imagina do mundo ao redor, na participação ativa das crianças em situações diversas de interação verbal, nas práticas de ouvir histórias narradas oralmente ou da leitura de textos escritos, na elaboração de significados baseados nos textos ouvidos, na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem.

Nesse sentido, consideramos que as práticas de letramento presentes na Educação Infantil aproximam as crianças da leitura e da escrita em um contexto funcional e significativo, criando situações em que a linguagem escrita esteja presente, seja em uma contação de história (interação verbal), seja na construção de um texto coletivo com o auxílio da professora.

Por esse prisma, é enfatizada a ideia de que letramento e alfabetização possuem significados e especificidades diferentes, tornando-se imprescindível a compreensão de cada

um deles. Na perspectiva de Soares (2009, p. 47), “[...] alfabetização é: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, enquanto letramento é definido pela autora como

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2011, p. 44).

Segundo a autora, a criança pode não ser alfabetizada e possuir graus de letramento, pois conviveu com várias situações de usos sociais da leitura e da escrita: já folheou livros, fingiu lê-los, brincou de escrever, ouviu histórias com frequência, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função; logo, podemos dizer que essa criança é, de certa forma, letrada. Já outra criança pode dominar a escrita e a leitura, mas não reconhecer os usos sociais que elas adquirem de acordo com a sua função.

Quanto maior o contato da criança com situações em que a escrita é empregada como objeto de mediação das interações sociais, maior será a sua chance de pensar sobre esse objeto, de levantar hipóteses sobre o seu funcionamento e de testá-las (BAPTISTA, 2010), haja vista que desde os primeiros contatos com a língua escrita a criança manifesta interesse em compreender seu funcionamento.

Sabemos que a criança, ao participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para as interações, descobre informações fundamentais sobre a linguagem escrita. Também sabemos que uma mediação adequada entre o sujeito e o objeto do conhecimento promove desenvolvimento cognitivo. Assim, a atuação da professora é fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, verbalizar e formular suas hipóteses (BAPTISTA, 2010, p. 7).

Baptista (2010) ressalta que, muito antes de dominar a escrita ortográfica convencional, a criança pode e deve familiarizar-se com os usos e as funções da escrita e as incontáveis possibilidades que ela admite. Isso pode ocorrer, por exemplo, com textos literários ou narrativas visuais. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança, sem ser leitora e produtora de textos (por ainda não dominar a tecnologia da escrita), pode ser uma usuária competente desse sistema e coordenar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes. Para tanto, ela pode ser introduzida no mundo da leitura compartilhando com colegas situações de contação de histórias, reportagens, piadas, receitas, cartas e *e-mails* feitos por sua professora; pode ser introduzida no mundo da escrita ditando textos para pessoas que cumprirão a função de escribas. Em ambas as situações, a criança exercita capacidades e habilidades envolvidas na compreensão dos usos e das funções sociais da escrita.

Para proporcionar às crianças uma educação de qualidade, completa e detalhada, é necessário realizar uma análise dos conhecimentos adquiridos e dos níveis e multiplicidades linguísticas; dessa forma será respeitada a diversidade existente no âmbito escolar por meio de um conhecimento coeso e contextualizado. A partir dessa análise, o educador terá conhecimento das diferenças existentes, e cabe a ele realizar ações para melhorar a aprendizagem e o desempenho das crianças e da própria prática pedagógica.

Com esse propósito, é essencial que o professor realize um trabalho que envolva a influência mútua do educador com a criança. É nesse caminhar que as diferentes formas de linguagem — como a música, as brincadeiras, as artes, a utilização de leituras — serão fundamentais para o desenvolvimento do planejamento, contribuindo com a ampliação do conhecimento no ambiente escolar, tornando o ambiente educacional mais produtivo e coerente com o conceito relacionado entre expectativa e realidade.

Destarte, o processo de aprendizagem na Educação Infantil deve ser permeado pelas interações e brincadeira como eixos norteadores, como definem as DCNEI (BRASIL, 2009) para esta etapa da Educação Básica. O trabalho com a leitura e a escrita não tem que assumir uma postura de escolarização precoce, mediante a qual, na maior parte da rotina diária, as crianças ficam sentadas, respondendo a exercícios motores de traçado de letras e números e de cópia mecânica de textos, mas assumir um caráter lúdico, de modo que as crianças possam explorar materiais escritos diversos e, conforme seu interesse, ler gravuras e cenas; registrar para lembrar depois ou para comunicar, por meio de desenhos, rabiscos, letras ou textos; ouvir leituras de textos variados, em diferentes suportes e gêneros, lidos pela professora, por crianças que já se apropriaram do sistema alfabético e mesmo por aquelas que ainda não leem convencionalmente; produzir escritas espontâneas, dentre outras possibilidades (MELO, 2014).

Em suma, o espaço educacional precisa possibilitar à criança se expressar em suas múltiplas linguagens. Neste sentido,

O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador” juntamente com a equipe de dois professores. A fim de agir como educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam — os objetos, os materiais e as estruturas — não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157).

O objetivo da Educação Infantil, portanto, não é alfabetizar precocemente, mas contribuir para que a criança desperte o interesse pela leitura e pela escrita, fazendo-a acreditar nas suas potencialidades.

As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas (BARBOSA; ALBUQUERQUE; FOCHI, 2013). Dessa forma, precisamos pensar no trabalho com as linguagens e o letramento não de forma abstrata, mas como práticas sociais, pois são importantes para o desenvolvimento da criança, a construção do seu conhecimento e a sua interação com o meio. A criança faz uso de diferentes linguagens para expressar-se nas mais diversas situações, sendo o ambiente e os materiais utilizados no processo peças fundamentais.

No capítulo seguinte trataremos do percurso metodológico da nossa investigação, apresentando a fundamentação teórica da pesquisa documental, o passo a passo da escolha dos materiais a serem analisados e a forma como isso será feito.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, expomos o percurso metodológico que delineamos para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objetivo analisar quais discursos na área da alfabetização e do letramento estão presentes nos livros didáticos da Educação Infantil. Inicialmente, citaremos autores que fundamentam a pesquisa qualitativa de abordagem documental, bem como a importância e a utilização da análise documental como técnica de produção de dados para o alcance dos resultados. Na sequência, explicitaremos os critérios para a opção dos documentos e os procedimentos adotados na geração e análise dos dados.

A abordagem de pesquisa desta investigação caracteriza-se como qualitativa, que tem por propensão responder a questões muito particulares, questões estas que não podem ser quantificadas, pois são vastos os “[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Segundo a autora, o ciclo da pesquisa não se concretiza em etapas isoladas, mas em fases que se complementam, em razão das pesquisas gerarem conhecimentos e indagações. Compreendemos, então, um espaço mais aprofundado em relações, processos e fenômenos, que vão além de variáveis que podem ser operacionalizadas. Com base nesta abordagem, entendemos que a pesquisa tem início com uma pergunta e conclusão com uma resposta ou produto que possibilita ao pesquisador construir novas questões.

Neste contexto, a pergunta que norteia a nossa pesquisa é: quais são os discursos referentes a alfabetização, letramento e desenvolvimento da linguagem presentes nos livros didáticos da Educação Infantil e os previstos nos documentos norteadores desta etapa da Educação Básica? Esta é uma questão a que pretendemos responder no decorrer do estudo, com base nas análises dos documentos selecionados.

Nessa perspectiva, a investigação possui caráter predominantemente analítico, pois “[...] ocupa-se com o discurso teórico e a linguagem comum” (PAVIANI, 2009, p. 70), buscando explicar discursos, conceitos e processos relativos à alfabetização e à sua aprendizagem pelo viés do livro didático.

Trindade (2004, p. 25) destaca o potencial de análise que esses materiais podem fornecer ao considerar que:

[...] os estudos acadêmicos sobre alfabetização atualmente disponíveis [...] permitem analisar as cartilhas e seus métodos de leitura e da escrita como artefatos culturais [neste estudo, os livros didáticos da Educação Infantil] que trazem em si discursos e representações do que é ser alfabetizado/a/e/ou letrado/a, com base nos efeitos que se imagina que a alfabetização possa causar ou promover. Alguns desses estudos

discutem métodos e processos de alfabetização contextualizando essas interpretações como produções históricas decorrentes da trajetória das próprias pesquisas. [...] recentemente, as pesquisas sobre alfabetização procuram entender como esses discursos e representações foram/são construídos culturalmente.

A pesquisa documental foi a escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa. Ao analisar documentos, objetiva-se colher informações, e, para isso, é necessário fazer uso de técnicas apropriadas para o manuseio e a análise, seguir etapas e procedimentos, organizar as informações e categorizá-las, e, ao final, realizar uma análise criteriosa, sendo possível ao término da investigação elaborar uma síntese. Sendo assim, esse tipo de pesquisa está impregnado de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Convém observarmos que, ao analisarmos um documento, é fundamental considerar o tempo e o contexto social e para quem o documento foi escrito. Segundo Cellard (2012, p. 299),

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente.

Essa metodologia, que tem por base a análise textual, em nossa pesquisa conta com o aporte teórico dos estudos de Cellard (2012), Gil (2008), Minayo (2002), entre outros. Nossa fonte de dados é constituída do Edital de Convocação n.º 2/2020 — CGPLI (Edital PNLD 2022), do Guia Digital PNLD 2022 e do livro *Adoletá: volume II: manual do professor*, para crianças pequenas de 5 anos, materiais selecionados e disponibilizados por meio do PNLD, instituído pelo Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017.

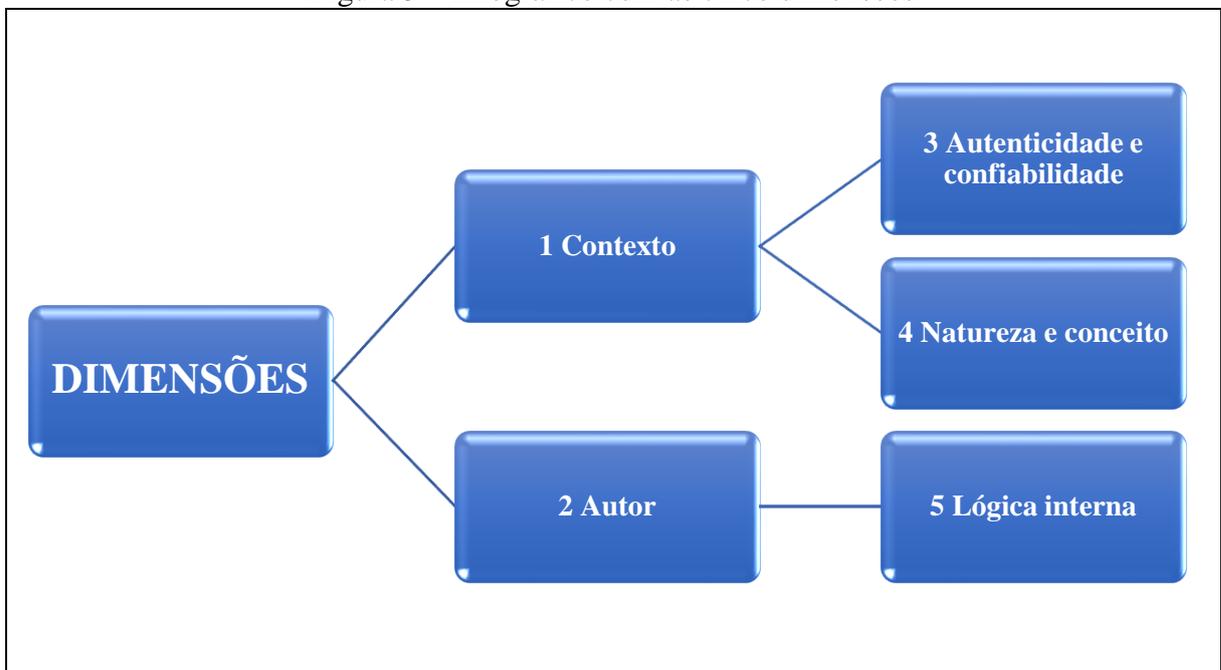
O campo teórico que respalda este estudo é o dos Estudos Culturais, no qual os livros didáticos “[...] são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Ainda sobre a pesquisa documental, esta permite a investigação do passado e do presente com base na vivência e na ação dos sujeitos em situações ou épocas diferentes. Assim, nosso estudo tem como base documentos atuais: livros didáticos da Educação Infantil produzidos no ano de 2020 e que tem um ciclo de utilização de 4 anos (de 2022 a 2025), sendo que o manual impresso do professor é reutilizável, e o livro do estudante é consumível.

Após explorarmos e analisarmos os documentos, esperamos produzir novos conhecimentos, compreendermos os discursos e objetivos presentes nos materiais analisados.

Cellard (2012) explica que é essencial que o pesquisador use de ponderação e avalie adequadamente, com um olhar crítico, o documento que pretende analisar: “É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso” (CELLARD, 2012, p. 299). Para o autor, essa análise documental é organizada por etapas, que são divididas em cinco dimensões para análise preliminar do documento, etapa fundamental que garante a qualidade da pesquisa. No infográfico a seguir é possível observar quais são essas cinco dimensões.

Figura 3 – Infográfico com as cinco dimensões



Fonte: Elaborado pela autora com base em Cellard (2012).

Para Cellard (2012), basear-se nas etapas da análise documental a partir das cinco dimensões é primordial para a realização de uma investigação detalhada e para compreensão da realidade em que o documento está inserido.

Iniciando com a primeira dimensão, a análise do contexto social global no qual o documento foi produzido — o cenário político, econômico, social e cultural que permitiu a produção do documento — é de suma importância, pois uma boa compreensão do contexto é crucial em todas as etapas de uma pesquisa documental. Nesse sentido, os documentos que analisamos foram produzidos em um período em que o ex-ministro da Educação Abraham

Bragança de Vasconcellos Weintraub, do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, comandava o MEC, dando visibilidade a institutos privados de educação.

Sobre a segunda dimensão, a do autor, ao interpretar um texto é necessário conhecermos a identidade do autor, seus interesses, os motivos que o levaram a escrever. Em vista disso, apresentaremos as autoras da obra didática *Adoletá*: Patrícia Botelho da Silva, mestra e doutora em Distúrbios do Desenvolvimento; e Vilza Carla, pedagoga e especialista em Psicopedagogia. Para Silva (2012), a formação acadêmica e a experiência profissional têm sido utilizadas para dar legitimidade e veracidade às obras que vem sendo produzidas; não por acaso a maioria das obras apresenta uma pequena biografia dos seus autores.

Quanto à terceira dimensão, autenticidade e confiabilidade, é preciso verificar a procedência do documento, a qualidade da informação transmitida. Dessa forma, destacamos que o Edital e o Guia selecionados para análise foram elaborados pela equipe do MEC, e a obra didática passou por uma avaliação da equipe responsável deste órgão antes de ser disponibilizada para escolha.

Na quarta dimensão, natureza e conceito, deve ser levado em consideração o suporte do texto, pois sua estrutura pode variar conforme o contexto no qual ele é redigido. Assim, analisaremos o manual do professor, que, além de reproduzir o livro da criança, traz orientações de como o professor deve conduzir as atividades e as habilidades a serem desenvolvidas.

Na quinta dimensão, lógica interna, devemos prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo a circunstância precisa em que eles são empregados. Por isso, averiguaremos as unidades que tratam da literacia, linguagem utilizada na obra didática, que traz um acervo de informações e orientações, enfatizando as principais habilidades que devem ser ensinadas e estimuladas na Educação Infantil.

Logo após a análise das cinco dimensões, ocorrerá a organização do material e sua análise criteriosa. Cellard (2012) enfatiza que esta deve acontecer com base no questionamento inicial, mas que este pode ser aprimorado de acordo com as circunstâncias e as necessidades. O autor observa a importância de o investigador não se perder diante das informações ou dos materiais relacionados.

“É indispensável, também, definir o tema da investigação e o objeto a ser analisado, delimitar os objetivos, escolher a faixa etária, selecionar a comunidade em que a pesquisa ocorrerá e pensar onde os dados serão encontrados, para, então, dar início à pré-análise e à análise dos dados” (DIAS, 2022, p. 62).

Como já foi mencionado anteriormente, o tema desta análise documental são os livros didáticos na Educação Infantil, e o objeto é o manual do professor utilizado na última etapa da Educação Infantil. O objetivo geral consiste em analisar quais discursos na área da alfabetização e do letramento estão presentes nos livros didáticos da Educação Infantil. Já os objetivos específicos são: investigar se os livros didáticos contemplam nos seus objetivos a centralidade na criança e respeitam as especificidades da Educação Infantil; verificar as concepções de desenvolvimento da linguagem propostas nos livros didáticos; e identificar se existem processos de alfabetização e letramento previstos em orientações e propostas de atividades nos livros didáticos da Educação Infantil aprovados no PNLD 2022. A faixa etária a que se destina o livro são crianças de 5 anos que frequentam a pré-escola. Sobre a comunidade em que a pesquisa ocorre e onde os dados são encontrados, a escolha do livro didático da Educação Infantil aconteceu em todo o território brasileiro, e as instituições de ensino tiveram autonomia para definir a obra didática que avaliaram como adequada. Entretanto, com o objetivo de delimitar o campo de pesquisa, definimos que a investigação ocorreria no município de Ponta Porã/MS e a obra didática a ser analisada seria a escolhida para a rede municipal. O fator determinante para essa decisão foi a atuação desta pesquisadora na SEME, no departamento pedagógico, na função de técnica pedagógica; desse modo, foi possível acompanhar cada etapa do processo de análise e escolha dos livros didáticos.

Ao atentarmos-nos às dimensões da pré-análise descritas por Cellard (2012), podemos elucidar a importância do cenário em que esta investigação acontece, pois, segundo o autor, o pesquisador precisa levar em consideração o contexto no qual o material foi coletado e deve fornecer uma interpretação coerente, sem esquecer a temática e o objetivo que o levou a pesquisar.

[...] pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. Essa etapa é tão mais importante, que não se poderia prescindir dela, durante a análise que seguirá (CELLARD, 2012, p. 299).

Com fins elucidativos, a seguir descrevemos de forma breve como ocorreu o processo de escolha do livro didático no município de Ponta Porã/MS, uma vez que esta escolha reflete diretamente na formação do nosso *corpus* analítico. A primeira ação realizada pela SEME e pelas instituições de ensino referente à análise e à escolha das obras didáticas foi definir se a rede municipal optaria pela adesão do material único para cada instituição, pelo material único para cada grupo de instituições ou pelo material único para toda a rede. Com base nas

opções e na decisão conjunta com as instituições, optou-se pelo material único para toda a rede.

Material único para toda a rede: A escolha será unificada e todas as escolas da rede utilizarão o mesmo material. Os livros a serem entregues serão os mais escolhidos dentre os registrados pelas escolas pertencentes à rede de ensino. Cada escola registrará a sua escolha. Finalizando o prazo para registro das obras, o sistema identificará as redes com escolha unificada e fará o levantamento do material mais escolhido por elas para que seja distribuído para as escolas integrantes da rede (FNDE, 2020).

A segunda ação para a seleção das obras aconteceu nas instituições escolares, onde os professores, juntamente com a coordenação pedagógica, realizaram a análise do material recebido, alguns em formato físico, outros de forma virtual. No Quadro 2, podemos observar as obras às quais os professores tiveram acesso para realizarem suas escolhas.

**Quadro 2 – Obras didáticas disponibilizadas para as instituições de ensino**

	<b>Obra didática</b>	<b>Volume</b>	<b>Editora</b>
<b>01</b>	Iniciando o Aprender	II	Joaninha Edições LTDA
<b>02</b>	Desafios – Educação Infantil	II	Editora Moderna LTDA
<b>03</b>	Criação – Crianças em Ação	II	Editora FTD SA
<b>04</b>	Porta Aberta	II	Editora FTD SA
<b>05</b>	Bons Amigos	II	Editora FTD SA
<b>06</b>	1, 2, 3. É Tempo de Aprender	II	Editora do Livro Técnico LTDA
<b>07</b>	Girassol Pré-Escola	II	Editora Dimensão Eireli
<b>08</b>	Adoletá	II	Editora do Brasil SA
<b>09</b>	Bambolê	II	Editora do Brasil SA
<b>10</b>	Era uma vez 1, 2, 3!	II	Estúdio da Carochinha Produção Editorial LTDA
<b>11</b>	Coleção Vila Mundo	II	Rona Editora LTDA
<b>12</b>	Desafios Educação Infantil	Volume único	Editora Moderna LTDA
<b>13</b>	Estação Criança	Volume único	Editora FTD SA
<b>14</b>	Infâncias – Literacia e Numeracia	Volume único	Saraiva Educação SA
<b>15</b>	Mundo das Coisas	Volume único	MVC Editora LTDA

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2021).

No Guia Digital PNLD 2022<sup>8</sup> foram disponibilizadas as obras didáticas e as pedagógicas<sup>9</sup> para escolha. O Quadro 2 exhibe a lista que perfaz um total de 15 obras didáticas,

<sup>8</sup> O Guia Digital PNLD 2022 é o documento oficial disponibilizado para orientar a escolha dos materiais pelas escolas públicas brasileiras.

sendo 11 para a escolha destinada a crianças de 5 anos, pré-escola, volume II; e quatro em volume único, para crianças de 4 e 5 anos. É possível observar que a Editora FTD é a que disponibiliza maior número de obras para escolha, com um total de quatro; já a Editora Moderna e a Editora do Brasil apresentam duas cada; e as outras editoras, uma obra cada.

A terceira ação foi realizar uma reunião, que foi registrada em ata, entre a SEME e os coordenadores pedagógicos para o processo de escolha da obra didática — as obras selecionadas para votação foram as definidas pelos professores no âmbito das instituições. Após a votação, a obra didática escolhida para os Centros de Educação Infantil (CEINFs) e as escolas que atendem à Educação Infantil na rede municipal de Ponta Porã/MS foi *Adoletá: volume II*, para crianças pequenas de 5 anos.

Com o objeto de pesquisa definido, a produção de dados desta pesquisa ocorre por meio da análise do Edital de Convocação n.º 2/2020 — CGPLI (Edital PNLD 2022), do Guia Digital PNLD 2022 e do livro *Adoletá: volume II: manual do professor*. Selecionados os materiais, passamos a examinar o conteúdo de cada um deles, na intenção de identificar os discursos que os constituíram.

O primeiro a ser apreciado foi o Edital de Convocação n.º 2/2020 — CGPLI, do processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o PNLD 2022. Esse documento regulamenta a forma de inscrição e o que deve constar ou não nas obras que as editoras produzem. Ao efetuarmos sua análise, optamos por descartar a parte que traz informações mais técnicas, referentes a inscrição das obras no edital, normas de diagramação, edição, negociação, entre outros aspectos contratuais. Selecionamos, assim, as seguintes seções para análise: 1. Do objeto; 2. Das características da obra; 3. Da acessibilidade; Anexo I: Termos referentes às especificações pedagógicas das obras; Anexo III: Critérios gerais para a avaliação pedagógica de obras didáticas; Anexo III-A: Critérios específicos para avaliação pedagógica de obras didáticas. As informações contidas no documento nos possibilitaram observar a forma como o edital produz e cria formas de controle, fazendo com que apenas determinados discursos tenham espaço para compor as obras inscritas.

O segundo documento escolhido para análise foi o Guia Digital PNLD 2022, que é o material oficial disponibilizado para orientar as instituições em relação às obras que

---

<sup>9</sup> A obra pedagógica foi organizada como um guia de preparação para alfabetização e é composta de um volume único, destinado ao professor de crianças pequenas da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). Segundo o MEC (BRASIL, 2021), tem o propósito de orientar e apoiar o professor no planejamento de atividades educativas preparatórias para a alfabetização, abordando conhecimentos de literacia, literacia familiar e numeracia.

selecionarão. É possível encontrar informações referentes a todas as obras aprovadas no PNLD 2022. O material está subdividido nas seguintes seções: Por que ler o guia?; Apresentação; Ata de escolha; Resenha das obras, que está dividida em: Visão geral, Descrição da obra e Análise da obra. Como a obra didática *Adoletá: volume II: manual do professor* é o nosso objeto de estudo, realizamos uma análise das informações contidas no Guia, pois este apresenta as fragilidades e os pontos fortes da obra, auxiliando o professor na sua escolha. Isso nos permite perceber como foi-se constituindo um discurso de convencimento de que a proposta apresentada no material é a que melhor atende às instituições de Educação Infantil do Brasil.

A obra didática *Adoletá: volume II: manual do professor* é o terceiro documento analisado. Examinamos capa, contracapa, apresentação, sumário, proposta metodológica abordada, unidades que tratam da literacia, imagens presentes no livro (desenhos ou fotos), tipos de letras utilizadas e estrutura e organização das atividades. Com o objetivo de respondermos à questão-problema da nossa investigação, selecionamos para análise criteriosa apenas as unidades que faziam referência à literacia, a atividades que envolviam alfabetização, ao letramento e ao trabalho com as múltiplas linguagens, com o propósito de verificar os discursos que estão na base de produção do material e como essas questões são tratadas.

Em suma, nossa análise efetuou os seguintes procedimentos metodológicos:

- estudo exploratório inicial do Edital de Convocação, do Guia Digital e das unidades do livro didático *Adoletá: volume II: manual do professor* da Educação Infantil;
- análise das quatro unidades do referido livro didático, sendo selecionadas as unidades referentes à literacia; e dos discursos relativos à alfabetização presentes nas unidades do livro didático e os previstos nos documentos norteadores da Educação Infantil;
- análise crítica dos resultados obtidos, buscando estabelecer contribuições e limites do livro didático para a mediação da prática pedagógica do professor no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

A análise dos documentos Edital de Convocação, Guia digital e livro didático *Adoletá* realizou-se por meio da análise de conteúdo, seguindo os pressupostos apresentados por Bardin (2016). Segundo a autora, esse método constitui-se

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

O método envolve três etapas, cronologicamente organizadas, denominadas pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise, como já citada anteriormente, é a primeira etapa do processo, é a fase de organização do material e da análise, e tem como finalidades a escolha de documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final (BARDIN, 2016). Nesta investigação, a pré-análise envolveu o estudo exploratório do Edital de Convocação, do Guia Digital e das quatro unidades de literacia do manual do professor. Inicialmente, procedeu-se à leitura do material — a chamada leitura flutuante (BARDIN, 2016). O mesmo procedimento foi realizado com as DCNEI (BRASIL, 2009), a BNCC (BRASIL, 2017a) e a PNA (BRASIL, 2019), com base nos discursos apresentados nestes referidos documentos em relação a alfabetização, letramento, linguagem e prática pedagógica.

Ao longo do estudo exploratório, ou pré-teste de análise, como também denominado por Bardin (2016), definimos também a unidade de registro — “[...] unidade de significação a codificar e que corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização” (BARDIN, 2016, p. 134) —, concebendo como tal cada atividade proposta e as respectivas orientações ao professor. Por fim, ainda nesta fase, fizemos testagem das categorias e subcategorias a serem utilizadas, a partir dos resultados obtidos no estudo exploratório; e valemo-nos dos discursos referentes a alfabetização, literacia/letramento, práticas de linguagem e práticas pedagógicas.

A exploração do material consiste na etapa seguinte, envolvendo “[...] operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (BARDIN, 2016, p. 131). Dessa forma, empregamos e averiguamos os indicadores e unidades de registro do manual do professor, construídos no estudo exploratório, em que efetuamos leitura minuciosa das quatro unidades de literacia do material. Destacamos que esta análise foi categorial, pois contemplou “[...] operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo agrupamentos analógicos [...]” (BARDIN, 2016, p. 201), de natureza temática. Segundo Bardin (2016), a análise temática é eficaz na aplicação em discursos diretos, que compreendem significações manifestas.

A etapa final abrange o tratamento dos dados analisados. Inicialmente, realizamos a definição das categorias e subcategorias, retomando os itens esboçados na primeira etapa e os indicadores verificados na exploração do material. Para Bardin (2016, p. 147), “[...] as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Para tal, empregamos o critério de classificação semântico, procedendo à categorização temática, cujas categorias utilizadas foram as práticas de linguagem presentes nos documentos — alfabetização e letramento, múltiplas linguagens. A definição das subcategorias foi feita a partir dos objetos de conhecimento propostos nos três documentos: Edital, Guia e manual do professor; esses objetos foram agrupados e reorganizados, considerando a natureza das habilidades e dos conhecimentos que envolvem. A seguir, foi realizada a validação desses resultados. Dessa forma, da análise emerge uma organização em duas categorias e oito subcategorias, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Alfabetização (letramento/literacia)	Leitura/Oralidade Escrita Construção do sistema alfabético e de convenções da escrita
Múltiplas linguagens	Musical Verbal Escrita Visual Pictográfica

Fonte: Elaborado pela autora.

O critério para essa organização foi evidenciar os discursos presentes no Edital, propagados no Guia e consolidados no livro didático da Educação Infantil, discursos sobre alfabetização, literacia/letramento e múltiplas linguagens, consideradas neste estudo como as duas categorias de análise.

Na Categoria 1, Discursos sobre alfabetização e letramento, perscrutamos o Edital de Convocação n.º 2/2020 — CGPLI (Edital PNLD 2022), o Guia Digital PNLD 2022 e a obra didática *Adoletá: volume II: manual do professor*, averiguando se as orientações e atividades presentes nos documentos, nas unidades referentes à literacia, possuem em seu contexto o

propósito de alfabetizar e/ou letrar. Segundo Soares (2011), a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita (a alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (o letramento).

Já na Categoria 2, Múltiplas linguagens, analisamos se a proposta de trabalho do material selecionado para a investigação favorece a imersão das crianças em diferentes linguagens, contribuindo para o crescimento das potencialidades de comunicação, expressão e socialização, envolvendo falar, escutar, ler, escrever, pensar e participar do mundo ao seu redor, de forma lúdica. Conforme estabelecido na Resolução n.º 5/2009:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2009).

As análises têm como objetivo verificar se os direitos de aprendizagem propostos para a Educação Infantil estão sendo respeitados e contemplados no livro didático *Adoletá: volume II: manual do professor*.

Na etapa final, realizamos seleção, inferências e interpretação dos resultados. Para Bardin (2016, p. 46-47), a especificidade da análise de conteúdo reside na “[...] articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada e os fatores que determinaram estas características, deduzidos logicamente”. Dessa forma, a partir dos documentos selecionados, fizemos análise e interpretação dos resultados, buscando respeitar e alcançar os objetivos deste estudo, cujos aspectos mais relevantes serão explicitados. As análises aconteceram com base nos discursos referentes à alfabetização presentes nas unidades da obra didática, no Edital de Convocação, no Guia Digital e nos documentos norteadores da Educação Infantil, localizando contribuições e limites do livro didático no trabalho desenvolvido com crianças de 5 anos. Portanto, a pesquisa tem uma relevância social, pois possibilita a discussão e o compartilhamento de aspectos que estão interligados e, provavelmente, interferem nos processos alfabetizadores.

Após apresentarmos a metodologia que pautou o nosso estudo, no capítulo 4 abordamos as DCNEI, a BNCC e a PNA, documentos norteadores da Educação Infantil e citados no Edital de Convocação n.º 2/2020 – CGPLI como sendo a base para a elaboração do livro didático desta etapa da educação.

## 4 DISCURSOS LEGAIS EM DISPUTA

Este capítulo discorre sobre os discursos legais em disputa, cuja estrutura está dividida em três seções: a primeira contempla as DCNEI; a segunda apresenta a Educação Infantil na perspectiva da BNCC; e a terceira trata da Educação Infantil na concepção da PNA.

Na seção que segue, abordaremos as orientações constantes nas DCNEI em relação à concepção de Educação Infantil, criança e currículo.

### 4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

Nesta seção apresentamos as DCNEI, que definem como devem ser organizadas as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Elas foram elaboradas pelo MEC em 1999 (e revisadas em 2009), com o propósito de serem seguidas na organização de atividades cotidianas nas instituições de Educação Infantil.

As DCNEI foram instituídas em 17 de dezembro de 2009 pela Resolução n.º 5/2009, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Composta de 13 artigos, a referida Resolução dispõe sobre as diretrizes curriculares para este nível de ensino, enfatizando diversos aspectos que orientam as instituições de Educação Infantil no que diz respeito a “[...] organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2009). Segundo pesquisadores da área, este é o documento mais completo e adequado para nortear as práticas na Educação Infantil que está em vigor, por isso as trazemos para a análise.

As DCNEI (BRASIL, 2009) expõem as concepções de currículo, criança e Educação Infantil que conduzem a instituição das diretrizes para este nível educacional. O documento define esta etapa da educação da seguinte forma:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2009).

Neste contexto, podemos dizer que a Educação Infantil acontece em duas fases: a primeira, não obrigatória, vai de 0 a 3 anos de idade, quando a criança ingressa na creche; e a segunda, obrigatória, que ocorre dos 4 aos 5 anos de idade, quando a criança é matriculada na

pré-escola. Para que ela ingresse aos 4 anos na pré-escola é necessário que os complete até o dia 31 de março.

O documento define criança como

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

No artigo 4º das DCNEI, afirma-se que a criança deve ser considerada centro do planejamento curricular, um sujeito histórico e de direitos, reafirmando seu direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988, cujas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas constroem sua identidade pessoal e coletiva. Essa criança deve brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar para elaborar sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Para tanto, a criança precisa ser ouvida e entendida na sua forma de significar o mundo e a si mesmo.

Com relação ao conceito de currículo, as DCNEI apresentam uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a busca por articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos, ao explicitar em seu artigo 3º que

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Conforme Oliveira (2010), esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser aplicado com crianças pequenas.

Tais colocações possibilitam afirmar, a partir de Silva (1999), que, independentemente da posição teórica assumida, não existe uma proposição curricular isenta de relações de poder, haja vista que o currículo é um campo de produção e criação de significados que se encontra centralmente implicado naquilo que somos, que nos tornamos e que nos tornaremos.

As proposições curriculares contêm em si não apenas informações, mas formas particulares de ver e sentir o mundo (nas quais podem ser incluídas as concepções de infância e de sua educação), configuradas nos modos como o conhecimento é organizado. Assim, esforços para organizar o conhecimento como currículo constituem modos de regulação social (CARVALHO, 2015). Conforme definem as DCNEI,

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escola (BRASIL, 2009).

As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, como explicita seu artigo 6º:

- I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

A proposta pedagógica deve garantir que as instituições de Educação Infantil cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, possibilitando a convivência das crianças e promovendo a igualdade de oportunidades educacionais, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, “[...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009).

Segundo Carvalho (2015), as DCNEI procuram promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo. Em tal perspectiva, nas Diretrizes, palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo são interdadas no vocabulário curricular, por serem entendidas pelos especialistas da área (cujos estudos se sustentam na Sociologia da Infância e na Pedagogia italiana) como integrantes de uma concepção escolarizante da infância.

Ainda consoante Carvalho (2015), a proposição de orientações curriculares é uma das formas que as instituições estatais utilizam para regular, orientar, fixar limites e prescrever determinadas práticas e relações sociais no campo educativo. Por essa razão, o texto legal não

é constituído de uma única voz ou de um conjunto de prescrições homogêneas, mas, sim, por uma variedade de discursos produtores de relações de poder e saber que torna possível o domínio da subjetividade infantil, ao apresentar modos de nomear e entender as crianças, definindo modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida.

Para Angotti (2006), as DCNEI têm caráter mandatório e devem ser respeitadas no âmbito nacional de todas as instituições de Educação Infantil. De acordo com os princípios colocados, a criança deve ser respeitada na sua individualidade e singularidade, na identidade, como um ser social, político, cidadã de direitos, produto e produtora de uma cultura. E, para tanto, as práticas pedagógicas devem contemplar estes princípios na elaboração das atividades educativas para promover o desenvolvimento integral da criança.

As práticas pedagógicas devem ser norteadas por interações e brincadeira, devendo garantir experiências, conforme determina o artigo 9º das DCNEI, que

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
  - II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
  - III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
  - IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço, temporais;
  - V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
  - VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
  - VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
  - VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
  - IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
  - X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
  - XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
  - XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
- Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2009).

As práticas pedagógicas devem, ainda, atender à criança com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, adaptando, assim, espaços, materiais, objetos e brinquedos para estas, respeitando a política nacional inclusiva. Também devem considerar a diversidade, cujas atividades deverão ser desenvolvidas para respeitar e valorizar a história e a cultura de crianças afrodescendentes e o combate ao racismo e à discriminação; além de adaptar o currículo a povos indígenas e crianças que residem no campo, como agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta (FARIA; ANGOTTI, 2014).

O artigo 11º das DCNEI é muito importante, por tratar de como deve ser a prática pedagógica da criança na sua transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Destacamos, ainda, os artigos 7º, 8º, 9º e 10. O artigo 7º aborda a garantia do cumprimento da função social das instituições de Educação Infantil, afirmando que o trabalho educativo desenvolvido nessas instituições deve ter uma intencionalidade pedagógica claramente definida e desenvolver ações que garantam as condições para a realização das atividades propostas. O artigo 8º expõe os objetivos a serem alcançados pelas instituições de Educação Infantil no que diz respeito ao acesso ao conhecimento que deve ser proporcionado às crianças e que devem estar definidos nas propostas curriculares das instituições. No que diz respeito às práticas pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, o artigo 9º afirma que interações e brincadeira devem ser os eixos norteadores das experiências proporcionadas às crianças nas práticas curriculares das instituições. E o artigo 10 explicita a necessidade de que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas instituições, bem como o progresso das crianças, seja avaliado e reafirma que essa avaliação não deve ser base para seleção, promoção ou classificação.

Esta primeira etapa da educação, a Educação Infantil, tem características muito diferentes da educação que ocorre no Ensino Fundamental. Nessa etapa não existe aprovação, reprovação, retenção, pré-requisitos ou qualquer forma de classificar as crianças. A avaliação na Educação Infantil preza pela observação crítica e criativa das atividades, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano. Para isso, diversas formas de registro podem ser utilizadas, como portfólios individuais ou coletivos com fotografias ou atividades, vídeos,

relatórios, desenhos, cartazes, ou seja, qualquer forma de registro decidido como mais apropriado. Outro fator importante é que a Educação Infantil não é uma preparação para o Ensino Fundamental.

As Diretrizes predeterminam práticas de governo e, por meio de suas orientações, modificaram a organização curricular da Educação Infantil no País, definindo práticas docentes específicas, assim como o vocabulário. Em tal acepção, o conceito de governo é visto, a partir de Foucault (2008), como qualquer modo mais ou menos calculado de direcionamento dos comportamentos ou das ações dos indivíduos. Nesse sentido, o processo de intervenção das Diretrizes em relação ao currículo consiste em um amplo processo de orientação de condutas de professores, de acadêmicos, de instituições de Educação Infantil e da própria sociedade.

Desse modo, é possível discorrer, tendo em conta Foucault (2004, 2008) e Gordon (1991), que o governo viabilizado nas Diretrizes, mediante o direcionamento que prescreve as orientações curriculares, constitui-se uma forma de ação que objetiva guiar, moldar e transformar a conduta dos docentes, tornando-os sujeitos aptos a desenvolverem a prática pedagógica fundamentada na ordem do discurso das Diretrizes Curriculares.

Em uma perspectiva foucaultiana, a subjetividade é completamente produzida em diferentes práticas discursivas, em relações heterogêneas de poder-saber. Essa subjetividade demandada pelo discurso das Diretrizes disputa espaço com demandas de outros textos, os quais, por sua vez, também divulgam outros modos de entender a criança, a educação, o docente e o currículo (CARVALHO, 2015).

Findada esta exposição sobre as DCNEI, a próxima seção aborda a BNCC.

#### **4.2 A Educação Infantil na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Nesta seção apresentamos os discursos sobre alfabetização na Educação Infantil na perspectiva da BNCC, pois ela é citada no Edital e no Guia Digital PNLD 2022 como um dos documentos-base para elaboração e organização das obras didáticas e pedagógicas.

A BNCC foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Trata-se de um documento de caráter normativo que determina as aprendizagens essenciais que os discentes da Educação Básica devem desenvolver no decorrer desta etapa formativa. Neste sentido, serve como referência para que os currículos escolares sejam pensados no território nacional brasileiro (BRASIL, 2017a).

A proposta de elaboração de um currículo nacional não é recente, é um processo histórico das políticas educacionais previstas por diversos documentos anteriores, como “[...] na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014” (BRASIL, 2017a, p. 5).

A BNCC tem o objetivo de estabelecer conteúdos mínimos para a Educação Básica, norteando os currículos e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas em todo Brasil. A sua homologação se refere à terceira versão, visto que em 2015 foi apresentada a primeira versão e, no ano de 2016, a segunda versão. No entanto, considera-se que este processo se viu envolto a diversas situações político/governamentais que acabaram por reorganizar e reestruturar não só as equipes que compunham o MEC, mas também as decisões e propostas de trabalho, o que eminentemente pôde refletir, finalmente, na terceira versão, sendo esta fruto de várias críticas por desconsiderar todas as vozes que participaram das versões 1 e 2.

Montiel e Vieira (2019) argumentam que uma base comum não traz ganhos qualitativos para a educação, no que concerne à intenção de universalidade de um conjunto de conhecimentos contra a especificidade local de saberes, sobretudo porque traz consigo um paradigma neoliberal, cujo objetivo é o controle a partir de uma visão de mundo e de cultura.

Sousa e Aragão (2018, p. 11) nos alertam sobre a questão da normatividade, ponderando que,

[...] considerando esse cenário das políticas educacionais no viés do paradigma neoliberal, o que temos em jogo é a tentativa de implementar políticas curriculares que possibilitem o controle e a hegemonização de visões de mundo e cultura. Nesse ínterim, as reformas curriculares que propõem a adoção de um currículo comum nacional se apoiam em um sentimento de nacionalidade que, fundamentalmente, ao se relacionar às políticas de avaliação no viés da competitividade, desconsideram as particularidades das múltiplas culturas locais.

Em relação à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a BNCC postula que esta é o início e o fundamento do processo educacional; é a base onde todo o conhecimento será construído. O documento aborda os direitos de aprendizagem, os eixos estruturantes, os campos de experiência, as aprendizagens essenciais e como deve ocorrer a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC,

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017a, p. 37).

A BNCC reforça a função das instituições de ensino, do professor e sua atuação. Sobre as instituições de ensino, o documento frisa que cabe aos espaços educativos complementar a educação que se inicia no ambiente familiar. Assim, o foco das aprendizagens deve estar, especialmente, na socialização, na autonomia e na comunicação. A BNCC também ressalta a importância de acolher as vivências e os conhecimentos das crianças, em termos pedagógicos, reconhecer e aproveitar os conhecimentos prévios, as convicções que as crianças já possuem, sendo essencial o trabalho e a união entre a família e a instituição educacional. Ela enfatiza a relevância dessas instituições reconhecerem e respeitarem as diversidades e a pluralidade cultural, haja vista que o documento compreende que o objetivo deve ser o de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, variando e consolidando novas aprendizagens.

Neste contexto, podemos observar uma superficialidade no texto do documento, pois a BNCC não aborda a necessidade de adaptação curricular na estrutura física e no contexto escolar e educacional para atender à Educação Inclusiva. Pelo fato de o documento não considerar as adaptações, acaba por disseminar a exclusão social. Segundo Almeida (2019, p. 4),

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem com o objetivo de propor um currículo comum para todos, o que já nos leva a questionar sobre a inclusão, pois essas crianças e/ou alunos não são mencionados neste documento. Pergunto: este currículo da Educação Infantil proposto na BNCC dá aporte para todas as crianças com diferentes necessidades e especificidades? Basta analisar o que a Base nos traz de forma direta, que já encontramos muitos silenciamentos, sendo um deles a inclusão nas salas de aula.

Diante disso questionamos sobre como a criança que possui algum tipo de deficiência e não foi pensada na BNCC poderá construir efetivamente a sua identidade pessoal de pertencimento ao seu grupo social e cultural.

Outro ponto crucial que enfatizamos é a ausência da premissa fundamental da Educação Infantil: a indissociabilidade entre cuidar e educar, princípio esse vastamente debatido pela área e de modo ampliado em outros documentos nacionais. O documento simplesmente negligencia sua existência e importância na construção de uma base comum curricular que compreenda a Educação Infantil e suas especificidades.

Em relação à atuação e à função do professor, o documento salienta que é função deste organizar e propor experiências de aprendizagem, e isso deve ser feito com intencionalidade e propósito. O docente deve fazer uso de diversos recursos e estratégias para acompanhar a aprendizagem das crianças. É parte do trabalho do educador refletir, selecionar, organizar,

planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno dos meninos e meninas. Na BNCC,

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017a, p. 38).

Conforme orienta a BNCC, o acompanhamento da trajetória da criança e de todo o grupo na Educação Infantil deve ocorrer por meio de observação e registro — tanto da professora como das crianças—, relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos, evidenciando o progresso ocorrido durante o período. É de suma importância reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. Provas, avaliações e classificações não devem ser utilizadas para esta etapa de ensino.

A criança é vista como alguém criativo, ativo, que questiona, participa, interage e que está envolvido no seu processo de aprendizagem; ela constrói o seu conhecimento. O documento acredita na construção cognitiva que é feita pelos meninos e meninas, fala sobre a apropriação do conhecimento que foi sistematizado, o conhecimento que vem da ciência.

Ao considerarmos o contexto da Educação Infantil e como se desenvolvem as aprendizagens, temos que ter em vista os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas propostos pelas DCNEI e pela BNCC, as interações e a brincadeira, pois elas irão conectar todas as ações dentro da Educação Infantil, possibilitando que as crianças construam e apropriem-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilitará aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

As interações promovem as trocas entre as pessoas, e as brincadeiras enriquecem e contribuem na formação integral da criança por intermédio de socialização e ampliação cognitiva, afetiva, social e física. Nesse sentido, é necessário entender que a criança deve ser o centro do planejamento, ocupando papel ativo na construção de seus conhecimentos, e que pelas experiências e relações cotidianas se constitui como sujeito. Esses dois eixos são muito importantes porque asseguram e tornam possível a realização dos seis direitos que a criança possui, dando condições para que ela aprenda e desenvolva-se.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, os seis direitos de aprendizagem e

desenvolvimento (conviver<sup>10</sup>, brincar<sup>11</sup>, participar<sup>12</sup>, explorar<sup>13</sup>, expressar<sup>14</sup>, conhecer-se<sup>15</sup>) garantem, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017a, p. 37).

Dessa forma, tanto os eixos quanto os direitos de aprendizagem nos trazem o frescor da infância, a espontaneidade da criança e a importância de a Educação Infantil respeitar essas características e os interesses das crianças.

A BNCC, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, enfatiza a articulação necessária do Ensino Fundamental com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento de novas formas de relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, e de novas possibilidades de formular hipóteses em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Conforme define o documento, a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir o direito de aprender a ler e escrever.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017a, p. 59).

Torna-se primordial, como a BNCC indica, o diálogo entre os currículos de Educação Infantil, nos quais a criança já estará imersa em experiências de leitura e escrita, e os dos anos

---

<sup>10</sup> “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017a, p. 38).

<sup>11</sup> “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017a, p. 38).

<sup>12</sup> “Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando” (BRASIL, 2017a, p. 38).

<sup>13</sup> “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (BRASIL, 2017a, p. 38).

<sup>14</sup> “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017a, p. 38).

<sup>15</sup> “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2017a, p. 38).

iniciais, quando se aprofunda e sistematiza o trabalho para que a alfabetização aconteça até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, por meio de decreto, a BNCC estabeleceu a antecipação da idade para a alfabetização para os dois primeiros anos do ensino fundamental, logo, a criança deverá estar alfabetizada até os sete anos de idade. Nesse sentido, é necessário garantir o ensino sistemático de certos saberes desde o 1º ano e até mesmo na Educação Infantil.

Quanto a isso, Soares (2004, p. 9) já nos alertava que

Mais que quantificar e delimitar o período em que a criança precisa para se alfabetizar, faz-se necessário conhecer os caminhos que a levam a se apropriar da leitura e da escrita. Logo, esse processo não envolve apenas a aquisição da técnica da escrita e da leitura, mas também a especificidade de cada sujeito envolvido nesse processo.

Nesse processo de antecipação da alfabetização, existem criações e invenções que permitem ir além da homogeneização e subjetivação de docentes e educandos. Os textos curriculares são utilizados para articular e direcionar a produção de material didático e as políticas de formações de professores. “É importante compreender as pequenas táticas locais e individuais” (FOUCAULT, 2006, p. 232) que vão sendo construídas nos currículos escolares para resistir e recriar essa política.

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e de seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI (BRASIL, 2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2017a).

Segundo Bortolanza e Freire (2018, p. 94),

[...] cabe salientar que a divisão dos campos de experiências se constitui numa organização didática, mas que, nas práticas educativas, a integração dos campos de experiências se constitui como caminho metodológico. Assim, um trabalho pedagógico na Educação Infantil que fragmenta o chamado arranjo curricular proposto em disciplinas ou em áreas de conhecimento isoladamente demonstra a fragilidade dessa base curricular.

Neste sentido, as autoras questionam alguns arranjos curriculares da BNCC que podem fragmentar e subjetivar o trabalho realizado na Educação Infantil.

Segundo a BNCC, na Educação Infantil as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se objetivos da aprendizagem e do desenvolvimento.

As aprendizagens essenciais são a base do que o professor irá ensinar: conhecimentos, habilidades, comportamentos e vivências. Conforme estabelecido na BNCC, os campos de experiências e as aprendizagens essenciais são assim apresentados:

- o eu, o outro e o nós;
- corpo, gestos e movimentos;
- traços, sons, cores e formas;
- escuta, fala, pensamento e imaginação;
- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

**O eu, o outro e o nós.** É na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão formando um modo próprio de agir, sentir e pensar. Criam percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por intermédio das experiências, a criança amplia o modo de perceber a si mesma e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

**Corpo, gestos e movimentos.** Com o corpo, as crianças desde cedo exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, o outro e o universo social e cultural. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e expressam-se no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

A instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

**Traços, sons, cores e formas.** Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por experiências plurais, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como

as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança, o audiovisual, entre outras.

Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de vários materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam o senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

Portanto, a Educação Infantil precisa favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem permanentemente a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

**Escuta, fala, pensamento e imaginação.** Na Educação Infantil é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, destacando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas (elaboradas individualmente ou em grupo) e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Nesse convívio com textos escritos, as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita, que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas, mas à medida que conhecem as letras, elas passam a ser escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Nessa perspectiva, deve-se favorecer a cultura oral e escrita e o contato com diferentes textos escritos e gêneros literários. A proposta de alfabetização acontece na acepção do letramento, considerando que é um processo complexo e heterogêneo, corroborando o caráter multifacetado e multidimensional da aprendizagem. Segundo a BNCC, “Cabe proporcionar

aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017a, p. 67).

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.** A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim a instituição escolar criará oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural, dos diversos espaços, tempos e conhecimentos matemáticos, para que possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017a).

A BNCC traz de forma específica a importância de trabalhar a partir do interesse das crianças, levando-as a compreender os diversos espaços (as ruas, o bairro, a cidade) nos quais estão inseridas, a noção de tempo (dia, noite, semanas), o mundo físico (os animais, as plantas) e o mundo sociocultural (os parentes, a sociedade, o local onde ela participa), as interações culturais, entre outros.

No tocante aos objetivos de aprendizagem para a faixa etária que inicia aos 4 anos e vai até os 5 anos e 11 meses, objeto de nossa investigação, esse documento trata sobre a cooperação, o respeito mútuo, a solidariedade e a empatia da criança em relação às outras crianças que convivem com ela. Quando aborda o desenvolvimento cognitivo, aparece a ideia de expressar-se, relacionar-se, selecionar (atividades, livros, por meio de gêneros textuais diversos ou mesmo por informações que a criança precisa ter ou quer adquirir). O texto menciona o desenvolvimento de atividades que contemplem o registro e a coleta de informações. Sobre a autonomia, o texto salienta a necessidade de a criança agir cada vez mais de forma independente, conhecendo suas potencialidades e os seus limites, ter confiança e hábitos de autocuidado, que ela aprendeu durante todo esse percurso.

Para finalizar, a BNCC aborda o tema “transição”, que é exatamente aquele momento em que a criança vai sair da Educação Infantil para ingressar no Ensino Fundamental. O texto expõe que deve existir um equilíbrio nas mudanças que serão introduzidas, para que haja uma integração das crianças à etapa seguinte, e discorre sobre a importância das estratégias de acolhimento tanto das crianças quanto do professor. É uma nova fase, há uma grande mudança de tudo o que é feito ou realizado dentro da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; dessa forma, devemos levar em consideração tudo aquilo que a criança já

aprendeu, todos os seus conhecimentos prévios, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

Segundo Almeida (2019), ao analisar como algumas representações de crianças e infâncias são mobilizadas na BNCC, destaca-se as questões do silenciamento em relação à inclusão, à Educação Infantil como “estágio preparatório” para o Ensino Fundamental, ao protagonismo infantil exacerbado, à normalização das infâncias e das vivências homogêneas e às infâncias idealizadas.

Na seção seguinte, explanamos a Educação Infantil na concepção da PNA, investigando quais são as orientações presentes no documento referente ao trabalho com as linguagens, ao letramento e à alfabetização.

#### **4.3 A Educação Infantil na concepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**

Nesta seção apresentamos os discursos sobre linguagens e alfabetização inseridos na PNA, e a forma como estas questões são pensadas para a Educação Infantil.

Esse documento foi instituído pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, e trata-se de um programa promulgado pelo MEC, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), estabelecendo diretrizes em relação ao processo de alfabetização das crianças, conforme seu capítulo I, intitulado Disposições Gerais.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019a).

Assim, a PNA configura-se como uma política de governo e tem como finalidade regulamentar programas e ações referentes à política pública de alfabetização em vigência no Brasil. Esta representa um “novo” discurso que se institui no cenário brasileiro referente à alfabetização de crianças e adultos. Seu público-alvo são crianças na primeira infância; alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; alunos da Educação Básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização; alunos da Educação de Jovens e Adultos; e alunos das modalidades especializadas de educação. De acordo com o que estabelece o documento, são beneficiários prioritários as crianças da Educação Infantil e os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quatro meses após o Decreto n.º 9.765/2019 ser instituído, foi lançado o Caderno da PNA no dia 15 de agosto de 2019, que consiste em um guia explicativo acerca das premissas da política de alfabetização. Por meio do Caderno, tornam-se ainda mais claros os pressupostos que orientam os rumos e as estratégias que são pensadas para a PNA. O documento recomenda as bases teóricas que devem ser seguidas por todos os professores. Essa base teórica metodológica tem como alicerce a ciência cognitiva da leitura e a instrução fônica.

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (BRASIL, 2019b, p. 7).

A partir desta citação, percebemos que o documento está fundamentado na ciência cognitiva da leitura, afirmando que essa área apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever, e como ensiná-las de um modo mais eficiente.

O Caderno da PNA possui 56 páginas e está organizado em três capítulos teóricos, tais quais: “Contextualização”; “Alfabetização, literacia e numeracia”; e “Política Nacional de Alfabetização”. Por fim, tem-se os capítulos 4 e 5, que contêm as referências e o decreto que instituiu a política. Para compreendermos a estrutura, a organização e a proposta do documento, discorreremos sobre os três primeiros capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Contextualização”, aborda o cenário histórico e social em que a política de alfabetização se insere, bem como os índices atuais em que a educação brasileira se encontra, justificando a sua criação. Por meio de uma linha do tempo, o documento traz os marcos históricos e normativos com relação à educação e à alfabetização. Propondo melhorar os índices, a PNA apresenta como saída a utilização da instrução fônica como metodologia de ensino.

O segundo capítulo, denominado “Alfabetização, literacia e numeracia”, está organizado em seis seções. Na seção 2.1, “O que é alfabetização”, são tratados os conceitos e definições referentes à alfabetização baseada em evidência e à ciência cognitiva da leitura.

A PNA define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Consoante o documento,

Sistema alfabético é aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. Quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras. Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (BRASIL, 2019b, p. 18-19).

Conforme definido no documento, a compreensão do princípio alfabético é passo crucial no processo de alfabetização, sendo a ciência cognitiva da leitura um campo de estudos relevante para o aprofundamento da alfabetização, ocupando especialmente os processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita, que não acontecem de forma natural e espontânea, mas precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é o que constitui o processo de alfabetização.

Quanto ao processo de alfabetização na Educação Infantil, a PNA estabelece que,

Embora na Educação Infantil a criança deva adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, é no ensino fundamental que se inicia formalmente a alfabetização. É necessário ofertar a toda criança as condições que possibilitem aprender a ler e a escrever nos anos iniciais do ensino fundamental; daí a priorização da alfabetização no 1º ano como uma das diretrizes da PNA (BRASIL, 2019b, p. 32).

É possível observar na citação que a PNA prioriza a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, subentendendo que esse processo deve ter início na Educação Infantil, sobretudo na etapa pré-escolar.

No item 2.2, a temática abordada é a literacia. Nele é definido o conceito de literacia e seus diferentes níveis: literacia emergente; literacia familiar e cognição matemática, e numeracia e matemática básica. A PNA propôs a definição de conceitos-chave a fim de evitar imprecisões e equívocos acerca da alfabetização, adotando termos como literacia e numeracia, em consonância com a terminologia comum presente em pesquisas e estudos de países desenvolvidos, substituindo o termo letramento, tão popular em nosso país.

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e, nas políticas públicas, reveste-se de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É um termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos. Os diferentes níveis de literacia apresentados no documento são: literacia básica, da pré-escola ao 1º ano do Ensino Fundamental; literacia intermediária, do 2º ao 5º ano; literacia disciplinar, do 6º ano ao Ensino Médio.

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (BRASIL, 2019b, p. 21).

A literacia básica vai da pré-escola ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental e inclui a aquisição de habilidades fundamentais para a alfabetização, como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, a aquisição das habilidades de leitura-decodificação e de escrita-codificação. Abrange a literacia familiar, a literacia emergente e a alfabetização.

De acordo com a PNA, a literacia emergente constitui o conjunto de conhecimentos, experiências, habilidades e atitudes relacionado à leitura e à escrita, desenvolvido de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes da alfabetização. Sobre isso, o documento explica:

As habilidades adquiridas pela criança antes da alfabetização formam-se no âmbito familiar e na pré-escola e favorecem a fluência em leitura oral, a compreensão de textos, a escrita conforme as regras ortográficas e com boa caligrafia. As pesquisas mostram que é importantíssimo desenvolver certos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita na pré-escola, pois favorece não só o processo de alfabetização formal da criança, mas toda a sua vida escolar (BRASIL, 2019b, p. 22).

O papel da Educação Infantil, nessa perspectiva, é adquirir o conhecimento alfabético, que significa o conhecimento de nomes, formas, sons das letras, assegurando a consciência fonética, já que a grande meta é que as crianças se alfabetizem no 1º ano do Ensino Fundamental.

Conforme consta no documento, a literacia familiar é um conjunto de práticas e experiências relacionada à linguagem, à leitura e à escrita que as crianças vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal. As práticas de literacia familiar são primordiais para a criança de até 6 anos, mas podem e devem ir além, enquanto ela progride nos níveis de literacia com o estímulo e o auxílio da família.

No item 2.3, “Como as crianças aprendem a ler e a escrever”, para que o processo de aquisição da leitura aconteça de maneira satisfatória, segundo os cientistas que estudam a instrução e a aquisição da literacia, primeiro deve-se aprender como funcionam os sistemas alfabéticos de escrita: é necessário aprender as formas, os sons e o nome das letras; como as letras representam sons separados nas palavras; e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras. Ehri (2013, 2014) distingue quatro maneiras de ler palavras: por predição é a maneira mais simples, pois tenta-se “adivinhar” a palavra escrita

pelo contexto (cores, formas, imagens) ou pela presença de alguns elementos conhecidos, como as letras iniciais; por analogia envolve o reconhecimento de palavras por meio da associação com partes, como rimas de outras palavras familiares; por decodificação engloba o conhecimento das relações grafema-fonema para identificar o fonema correspondente a cada grafema, aglutinando-os em pronúncias que formam palavras reconhecíveis; e por reconhecimento automático, quando, depois que uma palavra é lida várias vezes, armazena-se na memória e ela passa a ser reconhecida imediatamente, sem a necessidade de estratégias intermediárias, como a predição, a analogia e a decodificação.

Ehri (2005, 2013, 2014) identificou quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita — fase pré-alfabética<sup>16</sup>; fase alfabética parcial<sup>17</sup>; fase alfabética completa<sup>18</sup>; e fase alfabética consolidada<sup>19</sup> —, que refletem o conhecimento e o uso que a criança faz do sistema de escrita. Para a autora, o que a leva a passar de uma fase para a outra é o conhecimento e o uso que se faz do código alfabético, isto é, das relações entre letras e sons.

O item 2.4, “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz”, contempla a Educação Infantil, ressaltando que é recomendável que seja promovido, na Educação Infantil, o trabalho com as 11 variáveis: conhecimento alfabético; consciência fonológica; nomeação automática rápida; nomeação automática rápida de objetos ou cores; escrita do nome; memória fonológica; conceitos sobre a escrita; conhecimento de escrita/linguagem oral; prontidão para leitura; e processamento visual. Dessa forma, é possível antecipar o desempenho em leitura e escrita a fim de contribuir com o processo de alfabetização no Ensino Fundamental. Segundo o documento, não se trata de alfabetizar na Educação Infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do Ensino Fundamental.

Baptista (2010) contrapõe o documento ao esclarecer que:

[...] não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A Educação Infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança

<sup>16</sup> Fase pré-alfabética: “[...] a pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória” (BRASIL, 2019b, p. 28).

<sup>17</sup> Fase alfabética parcial: “[...] a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras” (BRASIL, 2019b, p. 28).

<sup>18</sup> Fase alfabética completa: “[...] depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia” (BRASIL, 2019b, p. 28).

<sup>19</sup> Fase alfabética consolidada: “[...] ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica” (BRASIL, 2019b, p. 28).

se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo (BAPTISTA, 2010, p. 10).

Neste sentido, documentos normativos como a BNCC (BRASIL, 2017a) e as DCNEI (BRASIL, 2009) definem que o objetivo da Educação Infantil é proporcionar o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas características e seu modo de aprender, que deve ocorrer por meio das brincadeiras e interações, com base no interesse da criança e com intencionalidade na prática pedagógica.

No item 2.5 são tratadas questões referentes à alfabetização de jovens e adultos, abordando as semelhanças e as diferenças no modo como crianças e adultos aprendem a ler. No item 2.6, aborda a alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação.

Passando ao terceiro capítulo do Caderno da PNA, este está organizado em quatro seções, contemplando a PNA em sua organização e estruturação: os princípios, objetivos e diretrizes do documento; o público-alvo e os agentes envolvidos; a implementação; e a avaliação e o monitoramento.

As ações desenvolvidas pela PNA são resultantes de medidas, programas, portarias, conferências, cursos de capacitação, formação continuada de professores e um guia de literacia familiar, materiais que ampliam o publicado no Decreto n.º 9.765/2019. Não obstante, são inúmeras as razões para questionar a forma como a PNA foi instituída, uma política que norteou a elaboração do livro didático destinado às crianças da Educação Infantil.

Segundo Silva (2012), os discursos de verdade produzidos pela PNA se pautam em um processo de desconstrução da velha ordem (políticas anteriores) e de construção da nova ordem (PNA). Por esse prisma, é essencial analisar quais os discursos presentes nos livros destinados às crianças dessa etapa de ensino e perceber como eles ganharam espaço de verdade, influenciando editoras e autores didáticos, e como os professores passaram a planejar sua prática.

Para Mendes e Gomes (2019), imaginar que se romperá o ciclo de vulnerabilidades sociais e que a qualidade da educação se elevará com a institucionalização de decretos — sobretudo negando muito do que cientificamente se tem construído e consolidado no campo da alfabetização, reduzindo o problema do analfabetismo a questões de métodos — só traz rupturas e descontinuidade de muitos avanços e pouco contribui para que dificuldades reais sejam enfrentadas e superadas.

Vale ressaltar que, na construção da PNA, não foi realizada nenhuma consulta de caráter público para que os professores pudessem opinar sobre a sua elaboração. Morais (2019) apresenta esse caráter antidemocrático da política pela ausência de discussão com

pesquisadores brasileiros da área, representantes da comunidade acadêmica e científica ou com alfabetizadores brasileiros e estrangeiros. O grupo de trabalho e as audiências mencionadas no documento do MEC/Sealf (BRASIL, 2019a, 2019b) se restringiram à representação de instâncias internas do MEC, do CNE, do Conselho Nacional de Secretários de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e de pesquisadores da área da alfabetização, cujos nomes e instituições acadêmicas ou empresariais não foram identificados (MORTATTI, 2019).

Neste contexto, a PNA repercutiu na educação brasileira, sendo marcada, no ano de 2019, por um conjunto de manifestos, cartas, reações e indagações de pesquisadores sobre esta política, pois foram identificados no documento problemas políticos, epistemológicos, conceituais, pedagógicos e metodológicos. Os pesquisadores e professores filiados à Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) foram convidados a escrever pequenos textos posicionando-se sobre pontos da PNA, e assim foi lançada uma edição especial da Revista da ABALF, publicada no dia 20 de outubro de 2019, em forma de dossiê. Entre os vários questionamentos e indagações dos pesquisadores, expomos como reflexão os seguintes: qual a concepção de vivência adotada na PNA? Qual o conceito de alfabetização desse documento? Por que o apagamento de conceitos, como o de letramento? Por que não foram considerados mais de 40 anos de pesquisas e projetos de formação de alfabetizadores sobre o tema no Brasil? Por que a adoção de um caminho metodológico e teórico quando há vários caminhos com os quais a pedagogia e a política teriam que dialogar?

A Educação Infantil foi construída com uma estrutura baseada em estudos, pesquisas e debates, priorizando o ato de cuidar e educar de forma indissociável, com base no desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a PNA estremece essa estrutura ao conceber a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental e ao introduzir formalmente o processo de alfabetização às crianças desde muito cedo.

Com o intuito de explicitar as posições dos documentos analisados, DCNEI (BRASIL, 2009), BNCC (BRASIL, 2017a) e PNA (BRASIL, 2019a, 2019b), no que diz respeito à proposta de letramento e alfabetização na Educação Infantil, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 4 – Paralelo entre DCNEI, BNCC e PNA

DCNEI	BNCC	PNA
Foram homologadas em 2009.	Foi homologada em 2017.	Foi instituída por decreto em abril de 2019.
Consideram as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado, sendo a criança o centro	Define aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver em cada etapa de	Retoma a Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental e

do processo educativo.	ensino.	a futura alfabetização formal.
As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a produção do conhecimento.	Estabelece a concepção de tratar as crianças por campos de experiência, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira.	Propõe um trabalho de codificação e decodificação da escrita por meio de treinamento de fonemas isolados e de propostas descontextualizadas.
Respeitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com base em suas especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.	Determina a alfabetização como um processo que inclui não só dominar o sistema de escrita alfabético, mas também entender a leitura e a escrita em um contexto de práticas sociais.	Prioriza a instrução fônica e as ciências cognitivas.
Práticas de letramento.	Alfabetização na perspectiva do letramento.	Alfabetização como aprendizagem de um código.
Possibilitar às crianças a interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.	Unidades linguísticas trabalhadas simultaneamente: texto, palavra, sílaba, letra, fonema.	Unidades linguísticas de partida: letra, fonema.
Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.	Ênfase em objetivos de aprendizagem conceituais sobre o sistema alfabético de escrita.	Ênfase na memorização e no treino.
O currículo é um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.	Concepção de currículo integral, contemplando produção e compreensão de textos orais e escritos e outros componentes curriculares.	Destaque para a aprendizagem das capacidades de decodificar e codificar.
O professor é um mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento; deve orientar e ampliar as possibilidades de aprendizagem; um pesquisador das pesquisas das crianças, capaz de garantir, por meio da organização de tempos, espaços e materialidades, a exploração e a investigação.	Professor como profissional responsável pela mediação da aprendizagem, tida como apropriação de conhecimentos.	Professor como executor de atividades previamente formuladas, e aprendizagem como aquisição de conhecimentos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2009, 2017a, 2019a, 2019b).

Conforme é possível observar no Quadro 4, quando olhamos para a Educação Infantil, tem-se na PNA a predominância dos princípios de abordagem da alfabetização como a aprendizagem de um código; e na BNCC e DCNEI, a predominância da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Concluímos que os documentos adotam concepções divergentes de Educação Infantil e de alfabetização, e esses discursos irão disputar espaços nas páginas dos livros didáticos para a Educação Infantil. Após apresentar a Educação Infantil na concepção da PNA, terminamos esta seção.

O capítulo seguinte está organizado em três seções, a primeira apresenta a análise o Edital de Convocação n.º 2/2020 — CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2022. A segunda seção traz a análise do Guia Digital PNLD 2022 para a Educação Infantil e a terceira seção apresenta a análise do livro *Adoletá*.

## 5 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Neste capítulo perscrutaremos o livro didático *Adoletá* e os documentos que nortearam sua elaboração. O capítulo foi organizado em três seções: a primeira explora o Edital de Convocação n.º 2/2020 — CGPLI; a segunda aborda o Guia Digital PNLD 2022; e a terceira escrutina o livro didático *Adoletá*.

### 5.1 Análise do Edital de Convocação n.º 2/2020 — CGPLI

Nesta seção analisamos o Edital de Convocação n.º 2/2020 — CGPLI, que foi elaborado para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas do PNLD 2022. Esse documento se destina à etapa da Educação Infantil, está disponível no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e direciona todo o processo de produção, seleção e distribuição das obras didáticas que irão circular nas instituições educacionais brasileiras, pois normatiza o que deve ou não fazer parte de cada livro e o que ele deve conter para fazer parte do PNLD.

Este Edital pode ser classificado como uma fonte de busca de dados, pois descreve como deve ser a inscrição das editoras no processo, o *layout* dos livros didáticos a serem inscritos, os critérios de avaliação para aprovação e eliminação dos materiais, dentre outros aspectos, sendo ele fundamental para a nossa investigação pois, desse modo, conseguiremos constatar quais discursos da área da Educação Infantil são legitimados e orientam a produção dos livros didáticos destinados às crianças desta etapa educacional, haja vista sabermos que os discursos estabelecem as normas pelas quais as editoras e os autores tomam como norte para produzir seus materiais, normas essas definidas pelo órgão máximo responsável pela educação no Brasil, o MEC. Nesse sentido, o Edital em análise normatiza e delimita as características que as obras didáticas e pedagógicas devem apresentar para o PNLD 2022, evidenciando que as editoras que almejam ter seus livros aprovados terão que se adaptar à ordem do discurso vigente nesse momento em nossa sociedade.

Com base nos nossos objetivos e conforme informações contidas no documento, examinaremos apenas os aspectos que regularam a produção das obras didáticas da Educação Infantil destinadas às crianças de 5 anos. Assim, após a leitura do Edital, selecionamos as seguintes seções: 1. Do objeto; 2. Das características da obra; 3. Da acessibilidade; Anexo I: Termos referentes às especificações pedagógicas das obras; Anexo III: Critérios gerais para a avaliação pedagógica de obras didáticas; Anexo III-A: Critérios específicos para avaliação

pedagógica de obras didáticas. As demais seções tratam de aspectos técnicos de produção gráfica dos livros e de participação, por isso não foram selecionadas.

O Edital inicia descrevendo os objetos, a etapa e as instituições que serão atendidas. No item 1, Do objeto, o documento descreve:

#### Quadro 5 – Do objeto do Edital

<b>1 Do objeto</b>
<p>1.1 Este edital tem por objeto a convocação de interessados em participar do processo de aquisição, para as escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, dos seguintes objetos:</p> <p>1.1.1 Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil;</p> <p>1.1.2 Objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil;</p> <p>1.1.3 Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2020, p. 1).

De acordo com esse item, o Edital tem três objetos: os livros didáticos, os livros de literatura infantil e o manual para professores, que é descrito como obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências. As obras selecionadas serão distribuídas pelo MEC por meio do PNLD 2022 e terão abrangência em todo o território brasileiro, em todas as instituições públicas. Percebe-se, dessa forma, que o regulamento do Edital e as produções originadas a partir de suas diretrizes disseminarão os discursos presentes nesses materiais, influenciando as práticas docentes dos educadores brasileiros.

Nessa perspectiva, o livro didático destinado às crianças da Educação Infantil é uma produção discursiva que se estabelece em meio a um sistema envolvendo as relações de poder-saber, cujo objetivo final é constituir e subjetivar professores, gestores e crianças da Educação Infantil. Segundo Foucault (2008, p. 179-180),

[...] em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.

Pelo mesmo viés, entendemos o livro didático destinado a crianças da Educação Infantil não somente como um produto de regulações oficiais, mas também de uma multiplicidade de correlações e discursos que compõem verdades e alteram constantemente as

linhas de força no campo onde este se constitui, caracterizando-se como mecanismo ou efeito desse poder.

Na sequência, na seção 2 do Edital são apresentadas as características dos três objetos. Neste contexto, evidenciaremos a partir de agora o objeto 1, obras didáticas destinadas à Educação Infantil, que é o objeto de análise em nossa investigação, cujas informações referentes às suas características estão no próximo quadro.

Quadro 6 – Características das obras didáticas: objeto 1

<b>Categorias de Inscrição</b>	<b>Volume</b>	<b>Máximo de páginas do livro do estudante impresso</b>	<b>Máximo de páginas do manual do professor impresso</b>	<b>Material do professor digital, por volume</b>	<b>Material do gestor digital para Educação Infantil</b>
Pré-escola I	Volume I: crianças pequenas de 4 anos	192	224	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1 Material complementar ao manual do professor em PDF</li> <li>● Videotutoriais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1 Material de formação do gestor em PDF</li> <li>● Videotutoriais</li> </ul>
	Volume II: crianças pequenas de 5 anos				
Pré-escola II	Volume único: crianças pequenas de 4 e 5 anos (4 a 5 anos e 11 meses)	208	240		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2020, p. 2).

Pelo Quadro 6 é possível observar as características determinadas no Edital para a produção das obras didáticas para a faixa etária de 4 e 5 anos, tais como volume, número de páginas, material impresso e digital destinado a crianças, professores e gestores. Para a pré-escola foram disponibilizadas duas obras para escolha, sendo o volume único para atender a crianças de 4 e 5 anos; e o volume II, específico para crianças de 5 anos. As obras designadas aos professores serão reutilizáveis, e as destinadas aos estudantes serão consumíveis. As obras didáticas de Educação Infantil (creche e pré-escola) terão ciclo de quatro anos.

Em relação à acessibilidade, o documento regulamenta que,

Em atendimento à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Lei n.º 13.146/2015, somente poderão participar dos certames os editores cujas obras inscritas possam ser também fornecidas em formato acessível. Os estudantes e professores com deficiência poderão receber as mesmas obras distribuídas às suas escolas, em formato acessível EPUB 3.2, salvo demandas específicas do FNDE/SEMESP/SEB por obras em outros formatos acessíveis vinculadas às obras objeto deste edital (BRASIL, 2020, p. 4).

Constata-se, portanto, a preocupação de contemplar as normativas atuais quando assegura o acesso de materiais a pessoas com deficiência — conforme definido na seção 3, que trata da acessibilidade —, e o letramento digital, ao determinar que o livro impresso seja acompanhado de material digital.

Prosseguindo com a análise das seções selecionadas no Edital, no Anexo I estão os termos referentes às especificações pedagógicas das obras. Estas foram estabelecidas em 20 itens, conforme apresentamos a seguir.

**Quadro 7 – Anexo I: Termos referentes às especificações pedagógicas das obras**

<b>1</b> Capítulo
<b>2</b> Compreensão de textos
<b>3</b> Conhecimento alfabético
<b>4</b> Consciência fonêmica
<b>5</b> Consciência fonológica
<b>6</b> Desenvolvimento de vocabulário
<b>7</b> Fluência em leitura oral
<b>8</b> Fonema
<b>9</b> Interação verbal
<b>10</b> Leitores autônomos
<b>11</b> Leitores emergentes
<b>12</b> Leitura dialogada
<b>13</b> Literacia
<b>14</b> Literacia emergente
<b>15</b> Literacia familiar
<b>16</b> Modelagem de aula
<b>17</b> Numeracia
<b>18</b> Objetivos pedagógicos
<b>19</b> Produção de escrita emergente
<b>20</b> Realização fonológica dominante de uma letra

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2020, p. 21, 22).

Os termos referentes às especificações pedagógicas estabelecem como as obras têm de ser elaboradas em sua estrutura organizacional e os conteúdos a serem abordados: precisam ser compostas de capítulos, unidades ou tópicos; as atividades propostas devem ser planejadas com base no conhecimento alfabético, na consciência fonêmica e na consciência fonológica; os textos e atividades têm que propiciar a interação verbal, com estratégias que aumentem a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças. Os livros precisam ter enfoque na literacia emergente e na literacia familiar, fazendo uso de diferentes práticas de linguagem oral e escrita, desenvolvendo habilidades relacionadas à leitura e à escrita, oportunizando aos pais e cuidadores participarem do processo de desenvolvimento das crianças. Outro item relacionado é a fluência em leitura oral, que é a capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia. Para o trabalho com a escrita emergente, devem ser desenvolvidas atividades de coordenação motora fina e de manipulação do lápis, por meio da prática de desenhos, pinturas

e grafismos, que relacionem as formas das letras tanto bastão quanto cursiva. As obras devem especificar os objetivos pedagógicos, que são as metas almejadas, mediante a exposição de conteúdos que, para a Educação Infantil, dizem respeito às metas preceituadas pela PNA e pela BNCC.

Com base nos critérios a serem utilizados pelos pareceristas para a aprovação dos livros didáticos, presentes no Quadro 7, o Edital elenca, dentre as habilidades essenciais a serem estimuladas na Educação Infantil, o desenvolvimento da instrução fônica, discurso definido na PNA. Isso significa que os livros que não seguirem este discurso não serão aprovados, logo não poderão participar da etapa de seleção e distribuição nas instituições de Educação Infantil. Percebemos, neste processo, o silenciamento de tantos outros discursos que circulam na atualidade sobre a educação das crianças, fazendo com que os professores sejam subjetivados e passem a adotar esta postura teórica e prática, tomando-a como “a verdade” sobre a melhor forma de trabalhar com as crianças. Destacamos, ainda, a evidência dada a elementos que nos fazem inferir que o processo de alfabetização sistemática deve iniciar ainda nesta etapa educacional, uma vez que aspectos mais gerais que dão relevo às múltiplas linguagens e ao letramento são pouco mencionados.

Nascimento (2008, p. 3) pontua que a consciência fonológica é diferente da instrução fônica: “[...] aplicar o método fônico para trabalhar a consciência fonológica seria um retrocesso”. A autora considera que a consciência fonêmica, objeto de trabalho do método fônico, é apenas uma das várias habilidades abarcadas pela consciência fonológica. Na mesma linha, Baptista (2021) chama atenção para o equívoco teórico que se está cometendo ao pautar o trabalho com a linguagem na PNA:

É muito importante que conheçamos a Política Nacional de Alfabetização, porque ela materializa ou busca materializar uma visão e uma concepção de Educação Infantil que é antagônica, incompatível com o que está prescrito e descrito nos nossos instrumentos normativos, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil ( BAPTISTA, 2021, Webinares.).

Embora os pesquisadores e estudiosos da área questionem os pressupostos desta política — a PNA (BRASIL, 2019a, 2019b) —, o Edital a toma como referência para nortear a produção das obras didáticas.

Passando para o Anexo III do Edital, ele estabelece os critérios gerais para avaliação pedagógica das obras tanto didáticas quanto literárias e pedagógicas, e está organizado conforme o quadro a seguir.

Quadro 8 – Anexo III: Critérios gerais para a avaliação pedagógica de obras didáticas

<p>1 Considerações gerais</p> <p>2 Critérios gerais para a avaliação pedagógica:</p> <p>2.1 Decreto n.º 9.099 de 2017, que dispõe sobre o PNLD;</p> <p>2.2 Respeito e observação a legislações, diretrizes e normas gerais da Educação Infantil;</p> <p>2.3 Observâncias dos princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano;</p> <p>2.4 Os critérios de coerência e adequação da abordagem teórico metodológica, respeitando à proposta didático-pedagógica explicitada e os objetivos visados;</p> <p>2.5 Os critérios de correção e atualização dos conceitos, informações e procedimentos;</p> <p>2.6 Adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor;</p> <p>2.7 As regras ortográficas e gramaticais da língua portuguesa;</p> <p>2.8 Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didáticos-pedagógicos da obra;</p> <p>2.9 Os critérios de qualidade do texto e adequação temática;</p> <p>2.10 Os critérios de qualidade dos videotutoriais, quando aplicável.</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2020, p. 30-34).

As orientações estão divididas em dois grandes critérios, que se subdividem em outros 10, tratando os pormenores da estrutura e da organização das obras e determinando como os livros devem ser produzidos. Entre eles, estão os critérios relativos a: coerência e pertinência didático-metodológicas; correção dos conceitos e informações básicas; construção da cidadania; manual ou livro do professor; e aspectos editoriais e gráficos. Assim sendo, optamos por abordar apenas os que têm relação direta com os discursos referentes à alfabetização e à metodologia.

No item 1, Considerações gerais, é possível fazer uma análise pelo discurso apresentado no Edital e que guia a elaboração e a organização das obras, orientando que a etapa da Educação Infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial.

A prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e, sobretudo, guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil, de modo a garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente. Assim, seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis (BRASIL, 2020, p. 30, grifos nossos).

A partir desse fragmento, percebemos que é dada ênfase a uma questão muito polêmica na área, que é a preparação para a alfabetização, e, neste mesmo contexto, no decorrer do Edital é definido que a Educação Infantil é a etapa preparatória para o Ensino Fundamental, salientando a prática da literacia e da numeracia emergente com base em evidências científicas. Logo, mais uma vez, está o discurso da PNA como a única verdade quando se trata do processo de alfabetização das crianças. Segundo Baptista (2021), “A

Educação Infantil não pode estar submetida ao ensino fundamental, mas precisa construir com ele uma relação de solidariedade”.

No que se refere à avaliação pedagógica das obras, o Edital cita o Decreto n.º 9.099/2017, que dispõe sobre o PNLD e estabelece os critérios essenciais para a avaliação pedagógica das obras. Inicialmente, o texto define que estas devem cumprir a legislação, elencando mais de 20 legislações, decretos e leis, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Menciona, ainda, os princípios éticos necessários à construção da cidadania e do convívio social, ao respeito à liberdade religiosa e política. Também estipula que as obras devem contemplar valores cívicos, como patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, cooperação, humanidade e sustentabilidade do planeta; além de representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do País.

No item 2.4 do Anexo III, o Edital estabelece que as obras deverão observar os critérios de coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica. As práticas pedagógicas devem ter intencionalidade educativa, garantindo a progressão das aprendizagens, sendo que as obras devem referenciar-se na BNCC, contemplar os cinco campos de experiência (1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) e garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Devem, ainda, embasar-se na PNA para trabalhar os conhecimentos elementares de literacia, que são preparatórios para a futura alfabetização formal, destacando, em especial, os seguintes componentes: consciência fonológica e fonêmica; conhecimento alfabético; desenvolvimento de vocabulário; compreensão oral de textos; produção de escrita emergente; abordagem de conteúdos que garantam uma transição eficiente para o Ensino Fundamental.

Com base nessas primeiras análises, constatamos como os discursos instituem uma relação de poder pela legitimação de concepções de alfabetização tidas como as melhores, sendo induzidas ao uso em todo o País por meio das coleções do PNLD 2022, com a orientação, a avaliação e a validação de um órgão como o MEC. Compreendemos que a escolha dessa abordagem não acontece ocasionalmente, mas sim como resultado do que Foucault (2008) chama de condições de possibilidade, que são as condições econômicas, sociais, políticas e culturais que estabelecem certos discursos como regimes de verdade.

Ao assumir uma única abordagem teórica, o MEC pode induzir que apenas pesquisas que usem tal perspectiva sejam financiadas e que apenas relatos dentro desta perspectiva sejam valorizados. Do mesmo modo, pode-se recair no estímulo

para que apenas essa teoria esteja presente na formação inicial e continuada dos professores, na indução de que apenas esta abordagem seja considerada nos currículos de formação de professores. Essa direção teórica também pode perpassar a proposta de “Promoção de mecanismos de certificação de professores e materiais didáticos” (LEAL, 2019, p. 84).

Ao analisarmos a proposta de trabalho definida no PNLD 2022, deparamo-nos com uma disputa teórica e metodológica no que diz respeito à alfabetização, que gera uma multiplicidade de questões e mitos, entre elas a de que a “[...] eficácia da alfabetização é uma questão de métodos” (MORTATTI, 2006, p. 13). Segundo a autora, não se trata de uma discussão nova, nem tampouco de pensar que, isoladamente, um método pode resolver os problemas da alfabetização, visto que é um processo de aprendizagem, sistemático e intencional.

A questão dos métodos é importante, mas não a única nem a mais significativa quando há muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades das crianças em aprender a ler e a escrever, e as de nossos professores em ensiná-las. Não podemos desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada a uma teoria do conhecimento e a um projeto político e social. Sobre o assunto, Silva (2012) pondera que

Essa substituição constante dos métodos tem relação direta com o discurso da modernidade, cuja base é a noção de progresso científico, que reconhece o mais recente como o mais avançado, desvalorizando o anterior para colocar outro em seu lugar, tido como mais verdadeiro (SILVA, 2012, p. 93).

A uniformidade que rege o Edital tem preocupado os especialistas da área. Em primeiro lugar, pela forma como o trabalho com linguagem, alfabetização e letramento é tratado, por vezes silenciado. Em segundo lugar, pelo olhar preparatório dado à Educação Infantil, discurso há muito superado.

Como descrito no Anexo III do Edital, nos itens 2.4.2 e 2.4.3, determina-se que sejam seguidas as orientações da BNCC e da PNA. Consoante essa orientação, podemos perceber que o Edital se torna antagônico, utilizando dois documentos com propostas teóricas e metodológicas divergentes. Sendo a BNCC um documento normativo estabelecido no Plano Nacional de Educação, as obras didáticas deveriam contemplar suas orientações, mas, ao analisarmos o Edital, é possível verificar que ele não condiz com o que está proposto na BNCC. Um exemplo é o item 2.4.2.3. do Anexo III, que diz: “*Abordar conteúdos que garantam uma transição eficiente para o ensino fundamental, almejando a integração e*

continuidade dos processos de aprendizagem das crianças e desenvolvendo as *habilidades precursoras para alfabetização* e competências matemáticas mais complexas” (BRASIL, 2020, p. 32, grifos nossos). Enfatizamos que abordar conteúdos que preparem a criança para o Ensino Fundamental, conforme definido no fragmento, não condiz com a proposta da BNCC para a Educação Infantil.

A BNCC apresenta cinco campos de experiência, e para elucidarmos essa questão é fundamental analisarmos o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, pois nele estão definidas todas as habilidades que as crianças devem desenvolver na primeira infância.

Haja vista tudo que envolve o universo da língua escrita, é papel da Educação Infantil oferecer experiências nas quais, interagindo e brincando, as crianças tenham contato com livros de leitura, com a escrita espontânea e a produção de textos de diferentes gêneros, tendo o educador como escriba. Nesse sentido, a BNCC indica que a Educação Infantil não tem a pretensão de ser uma etapa alfabetizadora, nem uma etapa preparatória para o processo de alfabetização, mas que a alfabetização deve ocorrer no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, a Educação Infantil consiste na etapa em que se deve proporcionar a imersão dos sujeitos no contexto do letramento, mostrando, por meio da ludicidade, as práticas sociais inerentes à cultura escrita. Segundo a BNCC, na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.

Logo, verificamos pelo fragmento supracitado do Edital que a PNA ganha destaque em suas linhas, ditando as normas que abarcam o trabalho com a linguagem. Baptista (2022) comenta possíveis equívocos ao se tomar este discurso como verdade. Para ela,

A Política Nacional de Alfabetização — PNA (2019) retrocedeu ao definir Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Advogamos que somente uma relação solidária, e não de sujeição, entre as duas etapas, garantirá trajetórias escolares exitosas, respeitadas com as crianças e suas infâncias e com seu direito de participar ativamente das culturas do escrito (BAPTISTA, 2022, p. 15).

Em mais um item do Anexo III do Edital, o 2.5, apregoa-se que as obras deverão observar os critérios de correção e atualização dos conceitos. Dessa forma, as fontes citadas em textos e imagens devem ser fidedignas, isentas de induções ao erro ou de contradições internas, e sem conceituações confusas. Já as orientações prestadas ao professor devem ser estruturadas e explicitar referências científicas que as embasam; o conteúdo dos materiais voltados ao professor e os direcionados ao estudante devem estar vinculados, não sendo permitidas contradições entre materiais dos docentes e dos discentes. O material do professor

deve ter propostas de trabalho e atividades que estimulem a observação, a curiosidade, a criatividade, a experimentação e a formulação de raciocínios.

O Anexo III-A estabelece os critérios específicos para a avaliação das obras didáticas da creche à pré-escola. Sendo assim, selecionamos para análise os critérios que abordam a etapa da pré-escola, crianças pequenas de 5 anos, que é nosso objeto de investigação. Conforme o Edital, as obras didáticas destinadas para a Educação Infantil são compostas de: “1.1.1. Manual do Professor Impresso; 1.1.2. Livro do Estudante Impresso; 1.1.3. Material do Professor Digital; e 1.1.4. Material do Gestor Digital” (BRASIL, 2020, p. 35).

Os critérios para o manual impresso do professor determinam a distribuição de conteúdo no livro, enfatizando que a seção introdutória deve apresentar os conceitos de literacia e numeracia. Orientam que o livro traga texto teórico curto, situando a relação de complementaridade entre a BNCC e a PNA; a função preparatória da Educação Infantil para a futura alfabetização formal, explicando o conceito de avaliação formativa e como realizá-la de forma constante; e o monitoramento dos estudantes.

Em relação à sequência dos conteúdos, o Edital evidencia que devem ser trabalhados paralelamente conteúdos de literacia e de numeracia ao longo do ano letivo. A reprodução comentada das páginas do livro impresso do estudante tem de ser feita por meio da utilização de miniaturas.

Quanto às atividades a serem realizadas pelo professor, devem ser trabalhados: jogos e brincadeiras, interação com colegas e professores, motivação e autoestima; valores cívicos, como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, urbanidade, cooperação e honestidade; componentes essenciais de preparação para a alfabetização, quais sejam consciência fonológica e fonêmica, conhecimento alfabético, desenvolvimento de vocabulário, compreensão oral de textos e produção de escrita emergente; nomeação rápida de sequências de objetos, cores, letras e algarismos; habilidades de memorização de informações dadas oralmente ou por imagens, poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, histórias, fábulas, narrativas e literatura em geral, e musicalidade; conhecimentos elementares sobre o mundo natural e social adequados à faixa etária; higiene, alimentação e o cuidado de si próprio.

No que concerne aos critérios estabelecidos no Edital sobre a distribuição de conteúdo no livro do estudante, a orientação é que eles devem estar relacionados e em conformidade ao manual impresso do professor, e os conteúdos de literacia deverão ser abordados de acordo com a BNCC e a PNA, a partir dos componentes essenciais para a alfabetização.

Segundo o Edital, são habilidades que devem ser desenvolvidas:

### Quadro 9 – Habilidades a serem desenvolvidas

<p><b>4.3.1</b> Consciência fonológica e fonêmica</p> <p><b>4.3.1.1</b> Segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas;</p> <p><b>4.3.1.2</b> Reconhecimento e produção de rimas e aliterações;</p> <p><b>4.3.1.3</b> Identificação do primeiro som (fonema) de palavras;</p> <p><b>4.3.1.4</b> Segmentação de palavras em seus sons (fonemas); e</p> <p><b>4.3.1.5</b> Síntese de sons (fonemas) em palavras.</p> <p><b>4.3.2</b> Conhecimento alfabético</p> <p><b>4.3.2.1</b> Apresentação de todas as letras em ordem alfabética, nas formas bastão e cursiva, uma por página, e pareadas em maiúsculas e minúsculas, enfatizando suas representações visual e motora;</p> <p><b>4.3.2.2</b> Associação de cada letra a sua realização fonológica dominante;</p> <p><b>4.3.2.3</b> Associação de cada letra a exemplos de substantivos concretos (objetos, animais, cenários etc.) cuja grafia se inicia pela letra em questão;</p> <p><b>4.3.2.4</b> Produção e a identificação, pela criança, de palavras que comecem com o som (fonema) da letra trabalhada, incluindo o próprio nome, os nomes de colegas e familiares e palavras simples.</p> <p><b>4.3.2.5</b> Interação entre as representações visual, espacial e sensório-motora das letras, mobilizando os diversos sentidos para a identificação das letras e de seus sons (fonemas);</p> <p><b>4.3.2.6</b> Interação entre as representações visual, espacial e sensório-motora das letras, mobilizando os diversos sentidos para a identificação das letras e de seus sons (fonemas);</p> <p><b>4.3.2.6</b> Recitação do alfabeto e da pronúncia dos sons das letras.</p> <p><b>4.3.3</b> Desenvolvimento de vocabulário</p> <p><b>4.3.3.1</b> Apresentação de novo vocabulário, com estímulo à aquisição de vocabulário receptivo e expressivo, apresentando definições claras e fazendo distinção entre conceitos, bem como demonstrando e exercitando a pronúncia adequada de cada palavra nova e de palavras mais difíceis e sua utilização contextualizada;</p> <p><b>4.3.3.2</b> Associação das palavras novas a campos semânticos e ao conhecimento prévio das crianças;</p> <p><b>4.3.3.3</b> Apresentação do glossário do campo semântico explorado, ao fim de cada capítulo, com o suporte de imagens.</p> <p><b>4.3.4</b> Compreensão oral de textos</p> <p><b>4.3.4.1</b> Compreensão oral dos alunos por meio de estratégias de interação verbal e leitura dialogada;</p> <p><b>4.3.4.2</b> Leitura em voz alta, pelo professor, de textos acompanhados (precedidos ou sucedidos) de perguntas para desenvolver e aferir a curiosidade e a compreensão oral, envolvendo o emprego de pronomes interrogativos e adverbiais, tais como “quem”, “que”, “qual”, “quanto”, “quando”, “onde”, “por que”, bem como perguntas abertas sobre os textos e seus temas, a exemplo de descrição de personagens, situações e cenários, fomentando a habilidade de inferência e de previsão de desfechos; e</p> <p><b>4.3.4.3</b> Descrição, pelos estudantes, de imagens, ilustrações e cenas ficcionais e não ficcionais, por meio de condução do professor.</p> <p><b>4.3.5</b> Produção de escrita emergente</p> <p><b>4.3.5.1</b> Desenvolvimento da coordenação motora fina e da manipulação do lápis em atividades de desenhar, traçar, colorir, pintar, tentativas de escrita, dentre outras;</p> <p><b>4.3.5.2</b> Oportunizar a escrita emergente do próprio nome e do nome de alguns colegas, bem como de listas, textos memorizados e palavras simples;</p> <p><b>4.3.5.3</b> Realizar traçados de grafismos, tais como círculo, onda, linha em serra e outros, em especial aqueles que remetam aos formatos das letras cursivas e bastão;</p> <p><b>4.3.5.4</b> Traçado, pelo estudante, das letras;</p> <p><b>4.3.5.5</b> Mapeamento motor da escrita das letras no ar, em caixas de areia ou outros meios para estimular a aprendizagem multissensorial das letras e da grafia dela.</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2020, p. 39-40).

Mediante esses critérios do Edital, é possível perceber que os conteúdos foram estruturados a partir do conhecimento da literacia, dividindo esse conceito em tópicos e subtópicos considerados, pelo documento, como importantes para a Educação Infantil.

O primeiro deles é o detalhamento do trabalho com a consciência fonológica e fonêmica, começando com a identificação e a segmentação de frases, palavras e sílabas em fonemas, enfatizando o trabalho com rimas e aliterações.

Quanto ao trabalho com o conhecimento alfabético, o conhecimento de letras foi detalhado minuciosamente, estabelecendo que a apresentação das letras deverá ocorrer em ordem alfabética, nas formas de bastão e cursiva, maiúscula e minúscula. O livro deve contemplar a apresentação de um vocabulário diferenciado, com definições claras, e é exigência do Edital o glossário relacionando palavras e imagens que apareçam no decorrer de cada unidade.

No trabalho com a compreensão oral de textos, deverá ser feito uso de: estratégias de interação verbal; leitura em voz alta pelo professor, precedidas ou sucedidas de perguntas para desenvolver e aferir a curiosidade e a compreensão oral; e imagens, ilustrações e cenas ficcionais e não ficcionais para descrição pelos estudantes.

Já a produção de escrita emergente e de todos os recursos utilizados para desenvolver essa escrita têm de contemplar atividades de coordenação motora fina e grossa, trabalhando as letras e a grafia com uso de diferentes materiais e estratégias.

A análise desses itens mostra a forma prescritiva de como trabalhar cada aspecto da língua, e que vai tolhendo dos autores e dos editores didáticos a liberdade teórica, metodológica e propositiva, sendo delimitada uma única forma de trabalho que, em muito, lembra as antigas cartilhas de alfabetização inspiradas nos métodos fônicos. Quando nos propomos a trabalhar com o campo dos Estudos Culturais, nosso objetivo era dar visibilidade a esses discursos que, em um determinado momento, ganharam evidência perante as lutas discursivas pelo poder-saber e passaram a estabelecer o que é tomado como oficial. Apreendemos, assim, que o Edital silencia muitos outros discursos, ao dar visibilidade ao da instrução fonêmica, e, possivelmente, perceberemos o reflexo dessas determinações nos outros materiais que iremos analisar.

Segundo Baptista (2021), após especialistas e pesquisadores da área da Educação Infantil realizarem a leitura do Edital, foi feita uma carta para o FNDE, em maio de 2020, pedindo que ele não fosse publicado. A carta foi assinada por mais de cento e vinte associações, que também entraram com um pedido no Ministério Público. De acordo com a autora, com a proposta presente no Edital, princípios e concepções da Educação Infantil estavam sendo desrespeitados, entre eles o conceito do que é currículo, definido nas DCNEI (BRASIL, 2009), no artigo 3º, que apregoa que o currículo é um conjunto de práticas, não uma lista de conteúdo, habilidades; não é conhecer sons, é um conjunto de práticas que se

articula; não são práticas avulsas, são práticas sistematizadas, planejadas, pensadas no âmbito das experiências, dos saberes e da produção das crianças.

Depois de analisar o Edital, podemos concluir que os livros didáticos da Educação Infantil que foram selecionados tiveram por referência o trabalho com base na alfabetização, com enfoque na literacia e na numeracia, com a proposta de atividades focadas na instrução fônica e na ciência cognitiva. Sendo assim, identificamos uma ordem discursiva que pretende tornar-se hegemônica por meio da regulação da produção didática a ser guiada para as escolas públicas brasileiras.

Silva (2012) pondera que essa regulação elege o uso de uma forma de alfabetizar legitimando saberes, desencadeando, dessa forma, a produção de um “novo” processo de representação dos discursos circulantes, com efeitos nos processos de identidade e de consumo; trazendo uma proposta de trabalho pautada na alfabetização e na escolarização das crianças.

Amparadas em Foucault, destacamos que o discurso mais presente e disseminado no Edital é o da PNA, documento esse que assume um teor regulador e preparatório, pois define o que deve e o que não deve ser aprendido pela criança, incluindo a metodologia que será utilizada pelo docente durante o processo de ensino aprendizagem.

## **5.2 Análise do Guia Digital PNLD 2022 para a Educação Infantil**

Esta seção analisará os discursos presentes no Guia Digital PNLD 2022, produzido com a finalidade de orientar o professor da Educação Infantil na escolha das obras didáticas e pedagógicas. Segundo o documento, as obras são fruto de um longo processo de avaliação e de produção de critérios atualizados, resultando na elaboração de resenhas e textos informativos para auxiliar na escolha dos livros didáticos.

O Guia Digital está disponível no *site* do PNLD e foi organizado em seis seções: Por que ler o Guia?; Apresentação; Escolha; Código das coleções; Ata de escolha; e Equipe; conforme podemos observar na imagem retirada do *site*.

Figura 4 – Guia Digital PNLD 2022

BRASIL CORONAVÍRUS (COVID-19) Simplifique! Participe Acesso à informação Legislação Canais

**Parceiro(a) do Livro,**

Escolher os livros que serão utilizados nas escolas nos próximos anos é um símbolo da força e da autonomia que a escola possui. O Guia do PNLD é o documento oficial disponibilizado para orientar a escolha dos materiais pelas escolas públicas brasileiras. A decisão na escolha dos materiais deve ser dos professores. O processo de escolha deverá ser realizado a partir de uma reflexão coletiva, com base nas orientações constantes neste Guia. A seleção dos materiais deve ser estabelecida de forma democrática e autônoma. O registro da escolha é a consolidação de um processo autônomo, democrático, consciente e transparente.

No PNLD 2022 – Objeto 1 e 3 as escolas com estudantes na educação infantil deverão registrar a escolha para obras didáticas e obras pedagógicas.

Boa escolha!

Obras Didáticas

Obras Pedagógicas - Pré-Escola

Fonte: Brasil (2021).

A seção “Por que ler o Guia?” traz em seu texto inicial a afirmação da importância de o professor realizar sua leitura para que tenha acesso aos registros e materiais diversos que irão contribuir para a escolha do livro didático. Evidencia-se no texto que a principal finalidade do Guia é: “Ajudar na escolha das obras. Diversas resenhas foram escritas, com o intuito de apresentar não apenas a estrutura que forma cada obra didática, mas também seus conteúdos, princípios, fundamentos teóricos e suas propostas de atividades e avaliação” (BRASIL, 2021). Nesse sentido, o Guia apresenta ao seu leitor, o professor, resenhas de obras que foram avaliadas e recomendadas pelos avaliadores do PNLD, seguindo concepções teóricas e princípios político-pedagógicos considerados mais adequados ao atual momento do processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino (TAGLIANI, 2009).

Neste contexto, existe uma rede de regulação que embasa a escolha dos professores. Silva (2012) assegura que o professor não realiza uma escolha dos livros que irá utilizar no seu cotidiano tão livre como julga fazer, pois a cada etapa do processo de produção das obras do PNLD discursos são cristalizados ou silenciados. Sendo assim, ao chegar às mãos do professor, o livro já passou por vários processos de interdição, expressão utilizada por Foucault (2008). Afinal, primeiro os autores e os editores precisaram produzir um livro que estivesse de acordo com os critérios do Edital; depois, este precisou ser aprovado pelos avaliadores; em seguida, foi publicado; para só então os professores o escolherem (OLIVEIRA, 2021).

O detalhamento das etapas de seleção do livro didático visa dar um tom de lisura e imparcialidade ao processo, tentando demonstrar ao professor que o livro didático, após passar pela avaliação de vários especialistas, é o melhor material que poderiam ter em suas salas.

A seção intitulada “Apresentação” aborda três temas: a primeira infância e o papel da creche e da pré-escola; a BNCC e a PNA; e as obras do PNLD para Educação Infantil. Ela inicia discorrendo sobre a importância do livro didático como instrumento de apoio para professores de todas as etapas de ensino e expondo o PNLD como uma das maiores políticas públicas de educação do Brasil.

Segundo o documento, o acesso ao livro didático ajuda a criança da pré-escola a estimular competências e a descobrir o mundo por meio do livro. Entretanto, estudos apontam que o uso de livros didáticos na Educação Infantil acarreta um empobrecimento da função docente, pois restringe a prática pedagógica ao cumprimento de orientações estabelecidas e elaboradas por agentes externos ao processo educativo (ALBUQUERQUE; SILVA, 2017; BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016; BORGES; GARCIA, 2019).

O livro didático privilegia o conteúdo pronto para ser consumido por todos, em detrimento do conteúdo que emerge da observação das crianças, da escuta sensível e ativa do adulto em relação às necessidades e aos interesses delas. Ele privilegia a redução, a simplificação e a atividade automática, que minimizam a ação da criança ao invés da experiência relacional e da aprendizagem criativa (PLASZEWSKI; VANTI, 2021).

Sendo assim, a prática docente deve considerar as atividades cotidianas e significativas da infância, bem como permitir que as crianças intervenham no ambiente escolar; ação que é limitada com a segmentação das aprendizagens nos livros didáticos. Mesmo que os livros didáticos destinados à Educação Infantil contenham algumas atividades lúdicas de interação e vivências que não se limitem apenas à escrita no papel, são predominantes as tarefas que devem ser realizadas e registradas no próprio livro, não expandindo a relação “criança–objeto–livro” (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p. 10), além de não propiciar a interação entre as crianças.

Na sequência, o documento aborda de forma sucinta a definição de primeira infância e o desenvolvimento da linguagem. Enfatiza que os livros aprovados pelo PNLD, em seu propósito pedagógico, são avaliados de acordo com os critérios da BNCC — e o trabalho com os cinco campos de experiência — e com base na PNA, contemplando conceitos de literacia, literacia emergente e familiar e numeracia, e descrevendo de forma específica os componentes que serão trabalhados nas obras, conforme observamos no excerto retirado do Guia Digital:

Os componentes de literacia que foram contemplados nas obras são: compreensão oral de textos; vocabulário; consciência fonológica e fonêmica; conhecimento alfabético (conhecimento das letras e seus sons); e produção escrita emergente (trabalho psicomotor que favoreça a escrita e o traçado das letras). Também se exigiu que materiais e propostas de atividades contemplassem e respeitassem a diversidade da cultura nacional. Exigiram-se sugestões de jogos e brincadeiras que explorem a riqueza cultural das regiões e do folclore brasileiro (BRASIL, 2021).

Com base nas orientações pedagógicas presentes no Edital de Convocação e no Guia Digital, há a primazia das obras pedagógicas referenciarem-se na PNA. Com isso, a literacia e a numeracia são supervalorizadas e é atribuído um caráter específico frente aos seus conteúdos. Os materiais destinados ao professor contêm base teórica e apresentam sugestões de itinerários pedagógicos para a programação das atividades e distribuição dos objetivos de aprendizagem.

Neste contexto, o livro didático é visto como parte de um dispositivo pedagógico, como o currículo escolar, que configura uma materialidade discursiva com funções que promovem a subjetivação do docente e da criança. Não obstante, o Guia Digital exhibe que

O Edital do PNLD 22 é um marco de uma nova etapa na evolução do PNLD. Serão oferecidas obras didáticas de qualidade para professores da educação infantil, da creche e pré-escola, com conceitos atualizados e atividades pedagógicas que favorecem a prática de ensino. Os conceitos apresentados contribuem para fundamentar e sustentar a intencionalidade pedagógica e garantir o protagonismo dos educadores. São mais um recurso, ou alternativa, para qualificar o trabalho na Educação Infantil (BRASIL, 2021).

É imprescindível destacar que o discurso presente no Edital de Convocação e no Guia digital — de que o livro didático contribuirá para fundamentar e sustentar a intencionalidade pedagógica e o protagonismo de educadores e crianças — não coincide com a opinião de estudiosos da área da Educação Infantil, os quais enfatizam que, apesar de o professor ser quem orienta e controla o trabalho desenvolvido com as crianças, conforme o uso que faz do livro, isso não significa que haja sua autoria na ação pedagógica e no percurso educativo. A sequência de conteúdos e temas definidos e as atividades elencadas no livro didático, já prontas para o uso com as crianças, fazem com que o docente tenha minimizada sua função de planejar, elaborar propostas e materiais. A discussão política do que significa educar uma criança e suas repercussões na função sociopedagógica não constituem, dessa maneira, pontos de base para o trabalho do professor, que com o livro dispõe de um pacote de trabalho pronto (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016).

O livro didático está alinhado com uma racionalidade que se expande para além do setor governamental, uma racionalidade característica do que Foucault (2004) chamou de

governamentalidade neoliberal, podendo ser vista como parte de um dispositivo de governo que indica condutas e produz subjetividades.

Na sequência, o Guia exhibe informações específicas referentes às obras avaliadas e aprovadas no PNLD para Educação Infantil, subdividindo-as em três grandes grupos: creche (0 a 3 anos e 11 meses); pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses); e guia de alfabetização para professores da pré-escola. As obras destinadas para a etapa da pré-escola incluem um volume para o professor e outro para as crianças. Em todas as etapas, são oferecidos material complementar em formato digital (PDF) para impressão e videotutoriais de curta duração. Aos gestores são apresentados materiais para compreender a estruturação das obras, com textos para auxiliá-los em suas práticas.

De acordo com Carvalho e Salles (2015, p. 2), é preciso “[...] constituir um olhar para a criança enquanto ser capaz, completo e ativo, que pode contribuir e nos dizer sobre elas mesmas no processo de construção de suas subjetividades, bem como de formação e afirmação de diversas infâncias”. Devemos reconhecer que a criança detém uma cultura, e mais, que essa é capaz de ressignificá-la, segundo as suas necessidades. Este é um ponto crucial para que a Educação Infantil não preconize o ensino, isto é, que as crianças não tenham a rotina escolar do ensino fundamental nem todas as suas obrigações, inclusive a preparação para a alfabetização.

Nesse contexto, quando analisamos as propostas presentes no Edital de Convocação e no Guia digital do PNLD 2022, notamos uma forte presença da preparação para a alfabetização, quando o discurso presente no Guia reforça que

O PNLD 2022 para creches e pré-escolas estabeleceu, pela primeira vez, critérios que visam auxiliar o desenvolvimento e a preparação das crianças para a alfabetização, para a aprendizagem da matemática e para o ensino fundamental. Estes critérios têm sustentação pedagógica, teórica e científica atualizadas e orientadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2021).

A primeira questão que devemos considerar é: essa preparação para a alfabetização e o ingresso no Ensino Fundamental é favorável para quem? Mello (2004, p. 148) explica que “[...] a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas”. Nessa direção, é inviável considerar que atividades impressas em livros e materiais didáticos que forcem a memorização técnica de letras e números sejam favoráveis para a apropriação da linguagem escrita em um período do desenvolvimento no qual temos as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.

Quando as concepções presentes no Guia Digital e, conseqüentemente, no livro didático apregoam a cultura da alfabetização precoce e a preparação para o Ensino Fundamental estão omitindo os princípios estabelecidos pelas DCNEI, que são

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Ao adotar o livro didático, o professor tem suas práticas pedagógicas limitadas a um ensino pré-moldado, o qual as crianças e os docentes devem seguir enquanto estiverem na instituição escolar. Dessa maneira, é tirado do educando a oportunidade de pesquisar e refletir.

A seção “Escolha” inicia com o item 1, Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD, com uma breve contextualização do PNLD, reforçando o que já havia sido descrito em outras seções.

O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. É um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo. Os materiais adquiridos vão diretamente para as mãos dos estudantes e professores das escolas públicas participantes do Programa. *Isso garante o acesso a materiais de excelente qualidade!* (BRASIL, 2021, grifos nossos).

Compreendemos que o PNLD é um programa que pode contribuir de forma significativa na etapa da Educação Infantil, por meio de materiais de excelente qualidade, não estruturados e livros de literatura infantil, mas o livro didático apresentado no PNLD 2022 não vem ao encontro do que está proposto nos documentos norteadores da Educação Infantil, pois ele consolida a perspectiva dos currículos homogêneos, de controle dos fazeres das crianças e dos adultos, conformando o processo educacional em um espaço de reprodução e de conservação.

Ainda sobre a seção “Escolha”, foi organizada com base nos seguintes itens: Programa Nacional do Livro e do Material Didático; Nova legislação; Termo de adesão; Modelo de escolha; Prazo; Escolha; Autonomia do professor no processo de escolha; Transparência do processo de escolha; Normas de conduta; Recebendo livros; Conservação e devolução; Remanejamento; Reserva técnica; Desfazimento de livros; Compromissos da escola relativos à moralidade e isonomia no processo de escolha; Compromissos da escola relativos ao

registro da escolha no sistema; Compromissos relativos à transparência no processo de escolha; Compromissos relativos à conservação e a devolução dos livros. A partir dos itens citados, verificamos que essa seção apresenta detalhadamente os desde os critérios de escolha, seleção e registro até o desfazimento do livro didático no ciclo final de uso, e orienta e disponibiliza os *links* que auxiliaram no processo.

O Guia cita o Decreto n.º 9.099/2017 e ressalta que foi com esse decreto que ocorreu: a unificação dos programas do livro, passando a chamar Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD); a expansão da abrangência, que incluiu a Educação Infantil; e a possibilidade das redes de ensino e escolas decidirem pela unificação ou não dos materiais. O Guia orienta como deve ocorrer a adesão e disponibiliza um *link* que contém informações de como proceder; expõe que os beneficiários do PNLD 2022 são os estudantes da Educação Infantil (creche e pré-escola) atendidos nas escolas das redes de ensino e registrados no censo escolar 2020. Já em relação ao modelo de escolha, o Guia define que as redes decidem qual modelo adotar: escolha por escola, grupos de escola ou o mesmo material para todas as escolas. Neste sentido, é de suma importância ressaltar que toda padronização acaba reduzindo as possibilidades de escolha.

O item 6 da seção “Escolha” estabelece o prazo da escolha e disponibiliza os *links* de acesso para o registro no sistema do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)/interativo/Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), no período de 17 de agosto a 03 de setembro de 2021. No item 7 é especificado que o registro da escolha somente poderá ser efetuado mediante Cadastro de Pessoa Física (CPF) e senha do gestor da escola. Segundo consta no documento, o professor deve ter autonomia no processo de escolha e ser garantida sua participação de forma democrática. Ao final, deve ser preenchida a ata de escolha, comprovante a ser anexado no sistema de registro da escolha, que está disponível para impressão no Guia Digital e no portal do FNDE.

A Resolução n.º 15, de 26 de julho de 2018, dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD, normas essas que correspondem a uma série de regulamentos a serem observados por professores e gestores da Educação Básica e por todos os interessados em participar do PNLD. Este texto contempla de forma específica quais as obrigações da escola e o que é vedado aos representantes das editoras.

No item que é abordado o recebimento dos livros, consta a informação de que serão entregues pelos Correios de forma parcelada e que o acompanhamento do quantitativo pode ser realizado no portal do FNDE. As obras destinadas aos professores serão reutilizáveis, e as consumíveis, aos estudantes.

O item referente ao remanejamento enfatiza a importância de realizar o remanejamento entre as escolas, informando que o FNDE desenvolveu a ferramenta de remanejamento, via sistema PDDE/interativo/SIMEC, com o intuito de facilitar as trocas dos livros didáticos entre as instituições. No caso de o remanejamento não ser suficiente para ajustar a quantidade de livros de cada escola, o FNDE disponibiliza reserva técnica de materiais, destinada ao atendimento de novas turmas, estudantes e instituições de ensino que não tenham sido previamente computados no censo escolar.

Ainda na seção “Escolha”, há orientações sobre: o desfazimento dos livros após o término do ciclo de uso; o compromisso da escola relativo à moralidade e isonomia no processo de escolhas; e a importância do registro no sistema, a transparência no processo e a conservação e devolução dos livros.

Na seção “Código das coleções” está disponível o modelo da ata para impressão que deverá ser preenchido. A seção 6 apresenta os nomes da equipe responsável pela elaboração do Guia. As seções 7 e 8 disponibilizam o Guia para ser baixado em PDF e EPUB. Sendo assim, o Guia torna-se uma ferramenta que orienta e direciona o processo de seleção e escolha dos livros didáticos.

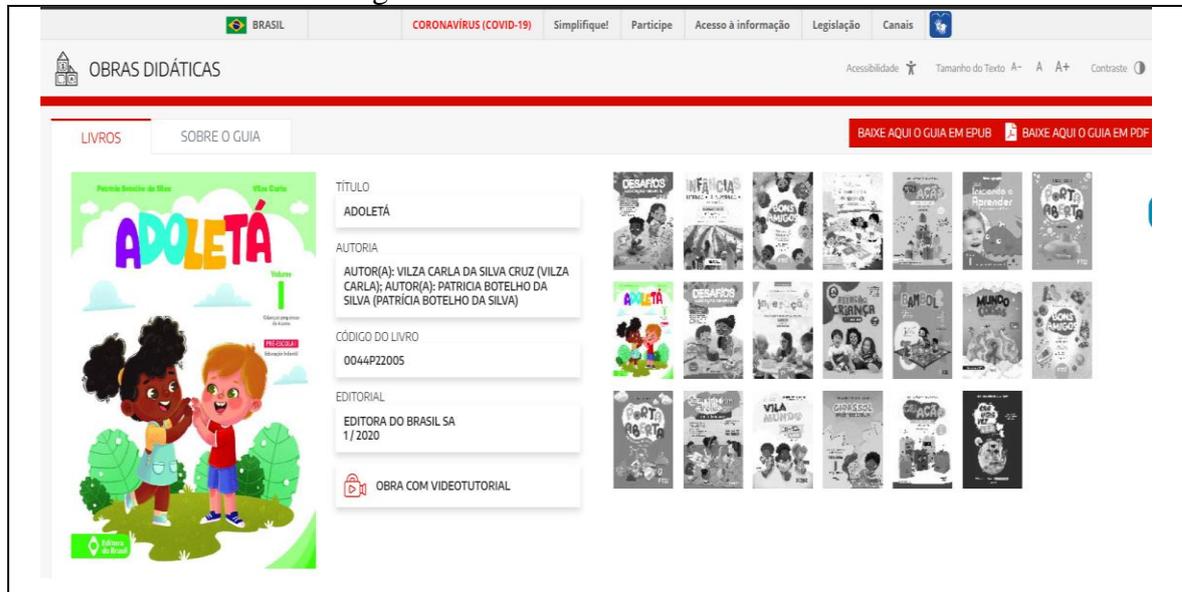
Neste contexto, os discursos presentes nos livros didáticos passam a integrar as práticas docentes cotidianas nas pré-escolas, buscando a regulação da conduta desses sujeitos e tornando possível, ao lado de outros mecanismos, a gestão do próprio sistema educacional. Esses apontamentos nos possibilitam 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 notamos em grande parte das políticas públicas educacionais contemporâneas é a ênfase na gestão de resultados segundo uma lógica empresarial (BORGES; GARCIA, 2019).

O Guia Digital disponibiliza a resenha das obras didáticas e pedagógicas, como podemos observar na Figura 5. Ao acessar o campo “Obras didáticas”, o professor encontra a resenha das obras que foram aprovadas na avaliação e seleção realizada pelo MEC, por meio de uma síntese da avaliação de cada coleção, que tem por finalidade ajudar os professores a escolher os livros didáticos aprovados. Ele está organizado em quatro seções, as quais descrevem, caracterizam e analisam a obra didática em diversos aspectos. A primeira seção é a “Visão geral”; a segunda é “Descrição da obra”, a terceira, “Análise da obra”; e a quarta, “Sala de aula”. Faremos uma breve análise de cada item a partir da obra didática *Adoletá*.

Como podemos observar na Figura 5, ao acessarmos as resenhas, há do lado esquerdo a obra que está sendo analisada, com informações específicas; e do lado direito, todas as obras

que foram disponibilizadas para escolha, bastando clicar em cima de cada uma para ter informações em relação a elas.

Figura 5 – Resenha das obras didáticas



Fonte: Brasil (2021).

A “Visão geral” cumpre o papel de apresentar a etapa a qual a obra é destinada, de quantos volumes o livro da criança é constituído, a qual faixa etária é direcionado, quais materiais acompanham a obra. Ao aplicar esses itens à obra *Adoletá*, notamos que: é voltada para a etapa pré-escolar; é constituída do volume II, livro do estudante para crianças de 5 anos; vem acompanhada do manual impresso e digital do professor e manual digital do gestor pedagógico, além de material audiovisual em videotutoriais. Ela expõe, ainda, os referenciais teórico-metodológicos, reforçando que contempla os objetivos e as competências da BNCC e observa as diretrizes educacionais da PNA de preparação para a alfabetização.

A “Descrição da obra” traz informações específicas referentes ao livro da criança, descrevendo sua organização e estrutura. No caso da obra *Adoletá*, a apresentação descreve que ela é composta de apresentação, sumário e oito capítulos, distribuídos em quatro unidades voltadas para o estudo da literacia e outras quatro para a numeracia. Todos os capítulos são acompanhados de unidades correspondentes no manual impresso do professor, que explicita os objetivos dos conteúdos pedagógicos e aborda sua importância, por meio de textos sobre as habilidades precursoras para a alfabetização, de acordo com a BNCC e a PNA. A reprodução do livro do estudante é feita mediante miniaturas do livro do estudante e traz indicações de leituras complementares e de referências com comentários. O manual digital do professor oferece o plano de desenvolvimento anual e um sumário dos materiais gráficos de literacia e

numeracia para impressão, do material lúdico e da avaliação formativa. O manual digital do gestor pontua o papel do gestor e a parceria entre escola e família em prol do desenvolvimento infantil. Há também indicação de obras de literatura infantil.

Com base nas orientações descritas, é possível fazer uma análise do discurso constante no Guia, a partir do pensamento de Foucault, quando destaca que o discurso é um conjunto de práticas e saberes com valor de verdade que habitam em um determinado tempo e lugar. E são estes discursos que constituem a sociedade.

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (FOUCAULT, 2002, p. 29).

Neste contexto, Foucault ressalta o caráter histórico e social das verdades e dos discursos que definem e produzem o que somos e o que nos tornamos. Os discursos se tornam campos legítimos de saber devido às relações de poder que neles e por eles são tramadas. Isto significa dizer que à medida que os discursos dos livros didáticos direcionados às crianças e professores de Educação Infantil descrevem práticas e explicam passo a passo como o professor deve proceder, estão produzindo uma realidade, fabricando verdades sobre essa docência, tirando a autonomia do professor e da criança.

No item que contempla a análise da obra didática *Adoletá* está descrito que ela traz um acervo de informações, orientações e atividades lúdicas sobre literacia e numeracia para subsidiar a equipe gestora e pedagógica das instituições escolares. Em relação às unidades, elas foram organizadas de forma que contemplem o trabalho individual e coletivo com as crianças, com o propósito de desenvolver atividades lúdicas. A diversidade cultural é representada por meio das ilustrações de crianças e adultos.

Quanto à obra contemplar a interdisciplinaridade, quando abordado este tema, encontramos uma contradição na informação, pois o texto tem a seguinte informação: “Assegura-se a interdisciplinaridade dos campos de experiência da BNCC (conhecer-se, conviver, explorar, expressar, participar e brincar)” (BRASIL, 2021). Sendo assim, em vez de citar os campos de experiência — o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações —, utilizam os seis direitos de aprendizagem (conhecer-se,

conviver, explorar, expressar, participar e brincar). Um equívoco de informação que foi disponibilizado para a apreciação do professor.

O Guia deixa evidente que as orientações no manual do professor oportunizam que ele faça adaptações, planejando o seu calendário e seus objetivos. Ainda, faz sugestões e orientações sobre avaliação formativa, destacando acompanhamento, formas de registros e intervenções pedagógicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o livro traz orientações sobre o que o professor deve avaliar, observar, escutar e registrar, a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento delineados nos textos da PNA e da BNCC. Nesse sentido, as recomendações de como avaliar as aprendizagens das crianças estabelecem não só “[...] o que é a criança enquanto objeto visível, quais são as coisas que são vistas e classificadas [...]”, mas também “[...] o que é a professora enquanto observadora, como ela vê as crianças, o que ela deve olhar” (LARROSA, 1994, p. 63).

O item “Sala de aula” enfatiza que a obra apresenta, de forma atualizada, conceitos, informações, ilustrações e imagens que destacam a diversidade cultural, étnica e religiosa do Brasil. A estrutura é objetiva e clara, e existe um roteiro para o professor conduzir as aulas. A intencionalidade educativa das práticas pedagógicas é explícita.

Com propostas de atividades diversificadas, com vivências e brincadeiras, e com jogos que estimulam a linguagem oral, a compreensão e a interpretação de diferentes gêneros textuais, tais como: quadrinhas, tirinhas, notícias, receitas, bilhetes, poemas, roda de conversa, jogos de rimas e aliterações, trava-línguas, famílias silábicas, desenvolvimento de vocabulário, ler e contar história, compreensão de textos e produção de escrita, desenvolvimento e pensamento crítico (BRASIL, 2021).

Sobre esse aspecto, observamos que a proposta apresentada pelo Guia parte de atividades diversificadas, brincadeiras e jogos, dentre outras atividades, propondo vivências para além do livro didático. No entanto, a ênfase do material didático recai sobre a atividade escrita, gráfica ou plástica, a ser feita nas folhas do material, ou seja, mesmo que os livros didáticos tenham outras propostas para ampliar/alargar as experiências, a centralidade do trabalho está voltada aos conteúdos de forma a não expandir a relação criança–objeto–livro.

É intrigante a argumentação utilizada no Guia, visando convencer o professor de que o material oferece instruções, orientações e fundamentações para que se desenvolvam práticas pedagógicas de forma clara e coesa, permitindo que o professor amplie os olhares do processo de avaliação na Educação Infantil. Em contrapartida, salientamos que uma docência com e para crianças pequenas de 0 a 5 anos e 11 meses precisa estar implicada na proposição de experiências e práticas contextualizadas, possibilitando que as crianças “[...] coloquem seus

conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões [...]” (BRASIL, 2009, p. 37).

As DCNEI exprimem a importância da centralidade das crianças na prática pedagógica, da oferta de experiências a partir das brincadeiras e interações (BRASIL, 2009). É brincando e interagindo que a criança explora os objetos, o espaço, produz e compartilha sentidos, cria narrativas, produz culturas, construindo sua identidade e as diversas aprendizagens sobre si, o outro e o mundo, que são importantes nos primeiros anos de vida.

Com base nas análises e reflexões, percebemos que o livro didático não é apenas um recurso de mediação, conforme discurso presente no Edital e no Guia, mas podemos caracterizá-lo pela polifonia e interdiscursividade. Utilizando ferramentas conceituais foucaultianas (tais como discurso, dispositivo e poder), compreendemos que o sentido dos livros didáticos não se encerra em sua própria estrutura. Esses materiais não apenas se apropriam das políticas curriculares como também as definem por meio de discursos e saberes-poderes que eles trazem consigo.

Neste contexto, desde o Edital muitos discursos são silenciados, e o Guia consolida esta exclusão, divulgando e consolidando o discurso que ganha espaço na arena de saberes presentes neste momento histórico e político do nosso País. O Guia acaba por direcionar o olhar do professor inclusive no momento da escolha das obras, pois as descrições e as orientações do que analisar acabam por focar as opções docentes em um ou outro material. Como será possível averiguar a seguir, muitos dos discursos presentes no Guia não aparecem concretizados nas atividades propostas ao longo da obra.

### **5.3 Análise do livro *Adoletá***

A obra didática selecionada para análise é a *Adoletá*, publicada pela Editora do Brasil, sendo a escolhida pelos professores da rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS para trabalhar com crianças de 5 anos da Educação Infantil. Sua vigência teve início no PNL 2022. Trata-se da 1ª edição, sendo que a sua 1ª impressão ocorreu no ano de 2020. As autoras são Patrícia Botelho da Silva e Vilza Carla.

Conforme já definido, esta análise acontece a partir do manual do professor. Em um primeiro momento, apresentaremos o manual como um todo; na sequência, verificaremos a reprodução comentada em miniaturas, traçando um paralelo entre como as atividades são expostas no manual do professor e no livro do estudante — optamos por realizar esse paralelo

pois, apesar do livro do estudante trazer as atividades, é o manual do professor que orienta sobre como será conduzida a realização das atividades.

Neste contexto, ao definir os procedimentos, estratégias e práticas que devem ser desenvolvidos no decorrer das aulas, o livro didático funciona como recurso para a subjetivação docente, controlando sua forma de agir e de pensar. Por sua vez, Lajolo (1996, p. 4) reconhece que

[...] didático é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

No manual do professor, averiguamos capa, contracapa, folha de rosto, sumário, introdução, tabela com direcionamento dos conteúdos a serem trabalhados e unidades 1, 2, 3 e 4, que abordam a literacia.

Figura 6 – Capa do livro Adoletá (manual do professor)



Fonte: Silva e Carla (2020a).

A capa da obra didática *Adoletá* foi ilustrada por Graziela Andrade, e nela constam cinco crianças que parecem ter a mesma idade, três meninas e dois meninos, sendo duas negras e três brancas, com características físicas que remetem a várias etnias. Uma das meninas usa óculos, e um menino é cadeirante, e há a representação da infância com crianças morena, ruiva e loira. Todos estão em círculo de mãos dadas, e a imagem remete a uma brincadeira de roda, assim como o título do livro (que é uma brincadeira de roda chamada adoletá), escrito em letras coloridas, caixa alta. A expressão no rosto das crianças é de felicidade, em um gramado verde, com o céu azul e cheio de nuvens. A capa é colorida; nela consta o volume, a faixa etária e a etapa da educação básica a que é destinado, o nome das autoras e da editora.

Com relação à produção dos elementos que compõem a capa, é possível perceber a tentativa de que uma diversidade cultural e étnica seja representada, bem como a inclusão. Os aspectos não verbais do livro remetem a uma Educação Infantil que tem como base a interação, a brincadeira e o “desemparedamento”, com crianças brincando de roda ao ar livre, em um gramado. Neste contexto, precisamos refletir: o livro didático na Educação Infantil será facilitador no processo de “desemparedamento”? Segundo Baptista,

Na maioria das pré-escolas, observa-se o fenômeno que Tiriba (2010) denominou “emparedamento” das crianças, ou seja, a escassa exploração de ambientes externos, a permanência das crianças sentadas em salas fechadas por longos períodos, realizando atividades individualmente, em pequenos grupos ou com toda a turma, ligadas à alfabetização ou ao conhecimento lógico-matemático. Além do predomínio quase absoluto, tais atividades são, na maior parte das vezes, de má qualidade (BAPTISTA, 2022, p. 18).

Desse modo, conforme a proposta defendida por pesquisadores da Educação Infantil, existe a necessidade de tirarmos as crianças de dentro das salas físicas e dar-lhes mais oportunidades de explorar os ambientes externos e viver experiências com a natureza.

No manual do professor, a contracapa vem com uma mensagem direcionada aos educadores, enfatizando que o conteúdo presente no livro passou por uma criteriosa avaliação do MEC. Orienta que o manual do professor é reutilizável até a conclusão do seu ciclo, que será no final de 2025, e deve permanecer na escola, para eventuais trocas de docente na instituição. O texto encerra com um telefone e um *e-mail* para o professor entrar em contato caso encontre inconsistência no material.

A folha de rosto, além de repetir as informações verbais existentes na capa, exhibe o local, São Paulo, e o ano de publicação, 2020, indicando ainda que tal exemplar pertence à 1ª

edição. Recebe destaque, na folha de rosto, a apresentação das autoras quanto à sua formação e atuação.

Ampliando o que foi mencionado anteriormente, Patrícia Botelho da Silva tem a seguinte formação: mestra e doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, graduada em Psicologia pela mesma universidade, autora do teste de nomeação automática (TENA), destinado à avaliação de crianças de 3 a 9 anos. Professora universitária dos cursos de Neurociência Aplicada à Educação, Psicopedagogia e Neuropsicologia, possui experiência em pesquisas científicas nas áreas de: processos cognitivos do desenvolvimento; avaliação e intervenção da linguagem oral, escrita e das habilidades preditoras para a alfabetização; processos neurofisiológicos da leitura; avaliação e intervenção neuropsicológica; transtornos do neurodesenvolvimento; transtornos de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento; desenvolvimento e construção de evidências de validade e fidedignidade para testes cognitivos.

Já Vilza Carla é especialista em Psicopedagogia pela Faculdade do Vale do Jaguaribe, licenciada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Faculdade de Educação de Mossoró. É autora de obra didática destinada a crianças da Educação Infantil e coautora de obra didática complementar de caligrafia destinada a crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Possui vários anos de experiência no trabalho com crianças em escolas das redes particular e pública da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Essas informações na folha de rosto podem ser entendidas como um espaço de legitimação, via formação e atuação profissional nas áreas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de convencer o leitor de que as autoras são profissionais gabaritadas para a produção do material que o professor e as crianças irão utilizar. A formação nos diz muito sobre o que as pessoas pensam e como constroem seus conhecimentos, e quais os discursos que elas defendem. Levando em consideração o descrito em seus currículos, o viés da neurociência e da ciência cognitiva parece ser o discurso defendido pelas autoras. Chama atenção que a formação em Pedagogia de uma das autoras, embora mencionado, é pouco evidenciado nesta descrição frente a tantos outros elementos.

O verso da folha de rosto contém a ficha catalográfica, os direitos de edição, o endereço e os contatos da editora, além da indicação de toda a equipe editorial, incluindo direção geral, direção editorial, gerência editorial, supervisão de arte, de editoração, de revisão, supervisão de iconografia, supervisão digital, supervisão de controle de processos editoriais, supervisão de direitos autorais, supervisão editorial, edição, assistência editorial,

auxílio editorial, consultoria técnico-pedagógica, consultoria científico-pedagógica, especialistas em copidesque e revisão, pesquisa iconográfica, *design* gráfico, capa, imagem de capa, assistência de arte, ilustrações, editoração eletrônica, licenciamentos de textos, controle de processos editoriais.

A página seguinte traz a apresentação do material, feita pelas autoras, direcionada aos professores. As autoras a iniciam com o seguinte discurso:

Nesta coleção, apresentamos atividades com o conteúdo pedagógico que estimulam as diversas funções cognitivas importantes para a aquisição e desenvolvimento das habilidades preditoras e básicas de leitura, escrita e matemática.

Todo esse material está fundamentado em conhecimentos científicos para estimular as habilidades básicas e necessárias à aquisição de habilidades mais complexas, em consonância com a Política Nacional de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular, e visa auxiliar sua prática diária (SILVA; CARLA, 2020a, p. 3).

Neste contexto, podemos enfatizar que o livro didático da Educação Infantil vem consolidar o discurso presente na PNA. O termo “evidências científicas” aparece várias vezes no texto da PNA e permite-nos concluir que o documento contempla uma visão de ciência que desconsidera e desqualifica a vasta produção acadêmica na área da alfabetização existente no Brasil. Sobre isso, compartilhamos:

A negação-desqualificação de políticas e produções anteriores por meio da afirmação — reiterada diversas vezes ao longo dos dois documentos [Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 15 de agosto de 2019] — da “alfabetização baseada em evidências científicas” — que explicita uma visão de que o que se fez até então não foi baseado em conhecimento científico. Assim, a nova política não apenas incorre na histórica descontinuidade de políticas públicas, mas, mais que isso, busca, com seu texto, com suas visões de mundo desconstruir e invalidar os feitos anteriores (LOPES, 2019, p. 86).

Silva (2012) explica que o discurso moderno constrói suas verdades tendo por argumento a ciência, fazendo pensar que, se algo é comprovado cientificamente, recebe o assentimento de “o melhor”, o “mais verdadeiro”. A PNA fundamenta seu discurso nesta suposta cientificidade, desconsiderando a transitoriedade destas verdades e dos discursos anteriores, que também eram pautados em evidências científicas. Essa é uma estratégia discursiva que objetiva negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens, e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino-aprendizagem.

Na sequência, faremos uma breve análise da organização dos sumários presentes no manual do professor e no livro da criança. O sumário do manual do professor está organizado em nove seções, conforme podemos observar na Figura 7.

Figura 7 – Sumário (manual do professor)



<b>Introdução</b> .....	<b>5</b>
<b>Base Nacional Comum Curricular e Política Nacional de Alfabetização: ensino de habilidades preditoras na Educação Infantil</b> .....	<b>5</b>
<b>Alfabetização: o que é e quais habilidades são importantes para sua aquisição</b> .....	<b>7</b>
<b>Literacia e literacia emergente</b> .....	<b>9</b>
Educação Infantil e promoção de habilidades preditoras de literacia .....	10
Literacia familiar .....	12
<b>Numeracia</b> .....	<b>13</b>
Educação Infantil e promoção de habilidades preditoras de numeracia .....	14
<b>Por que avaliar é importante?</b> .....	<b>14</b>
<b>Planejamento semanal para a evolução sequencial dos conteúdos ao longo do ano letivo</b> .....	<b>15</b>
Volume II – Crianças pequenas de 5 anos .....	16
<b>Considerações finais</b> .....	<b>19</b>
<b>Reprodução comentada das miniaturas do Livro do Estudante</b> .....	<b>20</b>
<b>Literacia</b> .....	<b>21</b>
Unidade 1 .....	21
Unidade 2 .....	44
Unidade 3 .....	68
Unidade 4 .....	90
<b>Numeracia</b> .....	<b>121</b>
Unidade 1 .....	121
Unidade 2 .....	142
Unidade 3 .....	165
Unidade 4 .....	197
<b>Indicações de leituras complementares</b> .....	<b>221</b>
<b>Referências</b> .....	<b>221</b>

O sumário do manual do professor tem início com a introdução, abordando a BNCC, a PNA e quais habilidades são importantes para a aquisição da alfabetização. A segunda seção apresenta e discute questões referentes à literacia e literacia emergente. A terceira trata da numeracia. A quarta tem como tema “Por que avaliar é importante?”. A quinta seção traz o planejamento semanal para a evolução sequencial dos conteúdos ao longo do ano letivo. A sexta expõe as considerações finais. A sétima exhibe a reprodução comentada das miniaturas do livro do estudante. A oitava contempla indicações de leituras complementares, e a nona, as referências.

O sumário da obra didática destinada à criança, denominado no manual do professor de “livro do estudante”, está organizado em dois blocos: as quatro unidades iniciais abordam o estudo da literacia, que tem início na página 5 e término na página 98, e as outras quatro unidades trabalham com a numeracia. Ao final, apresenta as indicações de leituras complementares, sugerindo cinco obras de literatura infantil.

Figura 8 – Sumário (livro do estudante)

<b>SUMARIO</b>		
<b>LITERACIA .....5</b>	LETRA C .....35	<b>GLOSSÁRIO – UNIDADE 3 ...69</b>
<b>UNIDADE 1 .....5</b>	LETRA D .....37	<b>UNIDADE 4 .....70</b>
LINGUAGEM E VOCABULÁRIO .....5	LETRA E .....39	LINGUAGEM E VOCABULÁRIO .....70
LINGUAGEM EXPRESSIVA .....9	LETRA F .....40	CONTINUAÇÃO DO ALFABETO .....72
RIMA E ALITERAÇÃO .....11	LETRA G .....42	LETRA Q .....72
VOGAIS .....14	LETRA H .....44	LETRA R .....74
SOM DE <b>ÃO</b> .....16	REVISÃO DAS LETRAS A A H .....46	LETRA S .....76
MANIPULAÇÃO SILÁBICA .....18	<b>GLOSSÁRIO – UNIDADE 2 ...48</b>	LETRA T .....78
TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA .....20	<b>UNIDADE 3 .....50</b>	LETRA U .....80
FONEMAS .....21	LINGUAGEM E VOCABULÁRIO .....50	LETRA V .....81
FONEMA INICIAL .....21	CONTINUAÇÃO DO ALFABETO ...53	LETRA W .....83
SÍNTESE FONÊMICA E FRASES .....23	LETRA I .....53	LETRA X .....85
SEGMENTAÇÃO FONÊMICA .....24	LETRA J .....54	LETRA Y .....87
<b>GLOSSÁRIO – UNIDADE 1 ...25</b>	LETRA K .....56	LETRA Z .....89
<b>UNIDADE 2 .....27</b>	LETRA L .....58	REVISÃO DAS LETRAS Q A Z .....91
LINGUAGEM E VOCABULÁRIO .....27	LETRA M .....60	ALFABETO ILUSTRADO .....93
LEITURA DIALÓGICA .....29	LETRA N .....62	NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA .....94
ALFABETO .....31	LETRA O .....64	MANIPULAÇÃO FONÊMICA .....95
LETRA A .....32	LETRA P .....65	MOTRICIDADE FINA .....97
LETRA B .....33	REVISÃO DAS LETRAS I A P .....67	<b>GLOSSÁRIO – UNIDADE 4 ...98</b>
<b>NUMERACIA ..... 99</b>	<b>UNIDADE 2 .....119</b>	<b>UNIDADE 4 .....170</b>
<b>UNIDADE 1 .....99</b>	NÚMEROS DE 0 A 9 .....119	NÚMEROS ATÉ 30 .....170
PEQUENO, MÉDIO E GRANDE .....99	REVISÃO DOS NÚMEROS DE 0 A 9 .....129	DIAS DO MÊS .....171
MAIOR, MENOR E MESMO TAMANHO .....100	ANTECESSOR E SUCESSOR .....133	MESES DO ANO .....172
LONGO E CURTO .....101	NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA .....134	CONTAGEM .....173
ESQUERDA E DIREITA .....102	DIA E NOITE .....135	QUEBRA-CABEÇA .....175
PARA A DIREITA, PARA A ESQUERDA, PARA CIMA, PARA BAIXO E MESMA DIREÇÃO .....103	DIAS DA SEMANA .....136	REPRESENTAÇÃO CONCRETA E VERBAL DE RACIOCÍNIOS .....177
MAIS E MENOS .....105	ONTEM, HOJE E AMANHÃ .....138	SEQUÊNCIAS E PADRÕES .....178
LEVE E PESADO .....107	PASSADO, PRESENTE E FUTURO .....139	COMBINAÇÃO .....179
CONJUNTOS .....109	<b>UNIDADE 3 .....140</b>	ADIÇÃO .....180
CONTAGEM .....111	REPRESENTAÇÃO CONCRETA E VERBAL DE RACIOCÍNIOS .....140	SUBTRAÇÃO .....183
TRIÂNGULO, CÍRCULO, QUADRADO, RETÂNGULO .....113	RECOLHIMENTO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....142	RECOLHIMENTO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....186
FIGURAS BIDIMENSIONAIS .....115	UNIDADES E DEZENAS .....144	NOÇÃO DE DOBRO .....188
FIGURAS TRIDIMENSIONAIS .....117	NÚMEROS DE 10 A 19 .....148	NOÇÃO DE METADE .....190
LINHA CURVA ABERTA E LINHA CURVA FECHADA .....118	REVISÃO DOS NÚMEROS ATÉ 19 .....168	<b>INDICAÇÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES .....192</b>

Fonte: Silva e Carla (2020b).

Como podemos observar na Figura 8, todas as unidades iniciam com “Linguagem e vocabulário” e são encerradas com “Glossário”. As quatro primeiras unidades tratam da literacia, as quais analisaremos posteriormente, mas já pela Unidade 1, que traz várias questões referentes à consciência fonológica e suas habilidades, notamos que, quando são apresentadas as letras, começa-se pelas vogais e depois segue-se a ordem do alfabeto, lembrando em muito as antigas cartilhas de alfabetização.

A introdução do manual do professor foi organizada por seções: a primeira aborda a BNCC, a PNA e o ensino de habilidades preditoras na Educação Infantil. A segunda seção é “Alfabetização: o que é e quais habilidades são importantes para sua aquisição”. A terceira trata da literacia e da literacia emergente. A quarta é sobre a Educação Infantil e a promoção

de habilidades preditoras de literacia. A quinta abrange literacia familiar. A sexta denomina-se “Numeracia”. A sétima seção tem como tema a Educação Infantil e a promoção de habilidades preditoras de numeracia. A oitava expõe por que avaliar é importante, e a nona, o planejamento semanal para a evolução sequencial dos conteúdos ao longo do ano letivo.

Em meio à leitura e análise das informações e orientações contidas no texto da introdução, destacamos alguns fragmentos que nos levam a refletir sobre o discurso que vem sendo disseminado desde o Edital e que se consolida no livro do estudante e no manual do professor.

Este manual pretende discutir a importância da estimulação precoce das habilidades preditoras de aquisição de leitura, escrita e matemática, além da introdução de atividades que as promovam na Educação Infantil. Abordaremos o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a recente (2019) Política Nacional de Alfabetização (PNA) discorrem sobre o assunto. Explicitaremos também os conceitos de Alfabetização e Literacia, Literacia Emergente e Familiar e Numeracia, de acordo com a literatura científica das áreas da neurociência e da psicologia cognitiva (SILVA; CARLA, 2020a, p. 5).

Notamos neste excerto a defesa do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de leitura e escrita na Educação Infantil. Ao instituírem este tipo de discurso, os especialistas defendem uma educação compensatória, ou seja, quanto maior o número de habilidades desenvolvidas na pré-escola, melhor serão os resultados obtidos. Teixeira (2020) afirma que esse discurso é muito evidenciado na PNA e nos artefatos produzidos a partir dela, no nosso caso, o livro. A autora questiona essa urgência em antecipar o processo de alfabetização pautado no trabalho com a instrução fônica, evidenciando que a Educação Infantil tem fundamentos específicos que precisam ser desenvolvidos.

No decorrer do texto da introdução, de forma breve e resumida, na primeira seção é feita a apresentação da BNCC, dando ênfase aos dois eixos estruturantes, interações e brincadeira, que devem ser a base do trabalho nesta etapa da educação, e aos seis direitos de aprendizagem. Depois, o texto discorre sobre a PNA, mencionando que entre os objetivos a serem alcançados por ela está a implementação de práticas com base em evidências científicas, visando à melhora da qualidade no processo de alfabetização.

Referente à Educação Infantil, a PNA indica que durante essa etapa devem ser promovidas práticas de ensino que visem ao desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente. Ou seja, promover ações e práticas pedagógicas que estimulem habilidades linguísticas que contribuirão para o processo de alfabetização no Ensino Fundamental.

Uma das principais novidades trazidas pela PNA são diretrizes para que os materiais didáticos voltados ao ensino da leitura, escrita e matemática sejam embasados nos mais recentes resultados de pesquisas das ciências cognitivas a Psicologia cognitiva e a Neurociência cognitiva (SILVA; CARLA, 2020a, p. 6).

Segundo Carbonieri e Magalhães (2022), abordar conteúdos que garantam uma transição eficiente para o Ensino Fundamental coloca em xeque a transição entre dois períodos do desenvolvimento compreendidos por duas etapas da Educação Básica distintas. Ademais, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental está ancorada na BNCC, a qual indica uma síntese das aprendizagens dentro dos cinco campos de experiência e a importância de utilizar essa síntese como instrumento que baliza as ações que devem ocorrer na passagem entre as etapas, e não como pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

Conforme podemos observar no fragmento, mais uma vez o discurso disseminado é o de que o livro didático é embasado nos mais recentes resultados de pesquisas das ciências cognitivas: a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva. A PNA fortalece o seu discurso propagando que os responsáveis por definirem as políticas públicas de alfabetização no Brasil nunca levaram em conta as evidências científicas, afirmação muito questionável. Em relação a esse discurso, Moraes ressalta:

Essa falaciosa acusação nos parece um artifício autoritário, com um evidente interesse de calar quem pensa e pesquisa de modo diferente daquele idolatrado pelos psicólogos cognitivos e neurocientistas que apoiaram e ajudaram a “costurar” essa PNA, apresentada como a única que, supostamente, seria “baseada em evidências científicas” (MORAIS, 2019, p. 71).

Neste contexto, existe uma descontinuidade do trabalho desenvolvido no âmbito da educação brasileira. Precisamos de políticas públicas consistentes, que se tornem políticas de Estado, e não de governo, pois a cada troca de mandato desconsidera-se todo um legado de estudos e pesquisas realizadas. Apresenta-se o “velho”, no caso o método fônico, como sendo algo novo e científico, agora denominado de instrução fônica, travestido com uma nova roupagem, mais atualizada.

No decorrer das análises, apuramos que a principal estratégia utilizada é o trabalho com base no convencimento, como podemos verificar neste fragmento da introdução:

A BNCC e a PNA compreendem a Educação Infantil como essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças e para a formação da base para a futura alfabetização e aprendizagem matemática. Dessa forma, tem-se que a Educação Infantil, além de ser um período no qual devem ser estimulados o cuidado, as interações e a vivência de brincadeiras, também deve ser um momento de implementação de atividades lúdicas que possibilitem à criança entrar em contato com o universo da literacia e da numeracia. Ademais, ambos dos documentos podem ser compreendidos como complementares, uma vez que a PNA sistematiza os conhecimentos científicos e as diretrizes e competências previstas na BNCC (SILVA; CARLA, 2020a, p. 7).

Conforme esse excerto, o discurso que se tenta apregoar é o de que a obra didática *Adoletá* está fundamentada a partir de dois documentos, BNCC e PNA, e que as atividades propostas irão estimular a ludicidade, a vivência e a interação, mas estas têm divergências, pois são descontextualizadas da realidade e da vivência da criança, visando principalmente ao processo de alfabetização com base na consciência fonêmica. Segundo Morais,

Há divergências entre a BNCC e a PNA, no sentido de os proponentes da PNA terem sido ainda mais autoritários, impondo o método fônico, querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita. Os preconceitos descabidos com o construtivismo e com o letramento, ao lado da sectária visão de que só estudos experimentais podem dizer como devemos alfabetizar, são obra dos autores da PNA que, adotavam esse discurso desde 2003 (MORAIS, 2019, p. 67).

Sendo assim, as ações propostas no livro didático contêm uma intencionalidade muito bem-definida: a questão da alfabetização precoce das crianças da Educação Infantil, produzindo um distanciamento dos princípios estabelecidos nas DCNEI e na BNCC, desconsiderando os direitos já conquistados no campo, além de desqualificar o trabalho docente e as pesquisas produzidas na área.

Ainda na introdução, o manual do professor traz os conteúdos que deverão ser trabalhados no decorrer dos quatro bimestres, organizados em tabelas. Portanto nos deparamos com uma lista de conteúdos divididos por bimestre, ou seja, a fragmentação do conhecimento. Os conteúdos da tabela referente ao primeiro bimestre, Unidade 1, diferenciam-se por salientar o trabalho com a consciência fonológica. Optamos por apresentar a Unidade 2, referente ao segundo bimestre, pois a proposta de trabalho seguirá o mesmo padrão nas unidades seguintes, tendo como base a consciência fonêmica.

Figura 9 – Unidade 2: tabela 2º bimestre (manual do professor)

2º BIMESTRE - UNIDADE 2			
Semana	Área	Conteúdo	Páginas
1ª	Literacia	Linguagem e vocabulário	27 a 30
	Numeracia	Números <b>0</b> e <b>1</b>	119 e 120
2ª	Literacia	Alfabeto; Letra <b>A</b>	31 e 32
	Numeracia	Números <b>2</b> e <b>3</b>	121 e 122
3ª	Literacia	Letra <b>B</b>	33 e 34
	Numeracia	Números <b>4</b> e <b>5</b>	123 e 124
4ª	Literacia	Letra <b>C</b>	35 e 36
	Numeracia	Números <b>6</b> e <b>7</b>	125 e 126
<b>Avaliação formativa</b>			
5ª	Literacia	Letra <b>D</b> ; Letra <b>E</b>	37 a 39
	Numeracia	Números <b>8</b> e <b>9</b>	127 e 128
6ª	Literacia	Letra <b>F</b>	40 e 41
	Numeracia	Revisão dos números de <b>0</b> a <b>9</b>	129 a 132
7ª	Literacia	Letra <b>G</b>	42 e 43
	Numeracia	Antecessor e sucessor; Nomeação automática rápida	133 e 134
<b>Avaliação formativa</b>			
8ª	Literacia	Letra <b>H</b>	44 e 45
	Numeracia	Dia e noite; Dias da semana	135 a 137
9ª	Literacia	Revisão das letras <b>A</b> a <b>H</b>	46 e 47
	Numeracia	Ontem, hoje e amanhã; Presente, passado e futuro	138 e 139
<b>Avaliação formativa – final da unidade</b>			

Fonte: Silva e Carla (2020a).

Observando a figura com os conteúdos propostos para o segundo bimestre, constatamos que o trabalho tem início com a seção “Linguagem e vocabulário”, onde é definido o termo “meios de transporte” e realizadas atividades referentes aos tipos de meios de transporte e à utilização do semáforo e da faixa de pedestre. Em seguida, é apresentado o alfabeto, cujas letras serão estudadas uma a uma, semanalmente, começando pela letra A. Na oitava semana será apresentada a letra H, e na nona semana é orientado que se faça uma revisão das letras, de A a H. Essa proposta de trabalho, que inicia com as vogais e segue a ordem alfabética, lembra em muito as antigas cartilhas. No final, orienta-se a respeito de uma avaliação formativa.

Nesse sentido questionamos: os documentos norteadores da Educação Infantil, DCNEI e BNCC, trazem em sua proposta essa divisão e fragmentação de conteúdo?

Quando o discurso apresentado tenta convencer que o livro didático está em consonância com os documentos norteadores da Educação Infantil, sistematizando os conhecimentos, concluímos que não passa de uma falácia, que impõe um método de trabalho com o objetivo de subjetivar os professores e a sociedade de que agora a alfabetização acontecerá com embasamento científico e com a utilização de métodos e estratégias corretas, descaracterizando todo o trabalho, as pesquisas e os estudos realizados anteriormente .

Podemos refletir sobre essa distribuição dos conteúdos no livro didático a partir da BNCC para a Educação Infantil e do que ela propõe como organização curricular. O currículo é pensado por meio da constituição de campos de experiência que fortalecem as relações das crianças com as linguagens, contrapondo-se à organização disciplinar ou às áreas de conhecimento. Na BNCC está posto que as crianças aprendem em suas práticas cotidianas, nas interações e brincadeiras que constroem (BRASIL, 2017), e não de forma fragmentada pelo ensino de conteúdo.

Ao analisarmos o capítulo introdutório do manual do professor notamos que, embora o material afirme ter por base a BNCC e a PNA, é o discurso do segundo documento que pauta as orientações dadas ao docente, a estrutura da organização do livro e, como veremos mais adiante, a organização das atividades. O material em questão reafirma a ideia defendida pelo campo dos Estudos Culturais — de que para um novo discurso instituir-se e passe a atuar como verdade, é necessário que uma série de dispositivos seja criada operacionalizando-o. O livro didático é um artefato cultural eficiente na disseminação deste novo discurso, pois acaba subjetivando a prática docente com relação ao trabalho com crianças e o seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, além de constituir novas identidades e representações sobre o que é ser professor e sobre o que é ser criança (SILVA, 2012).

Encerrado o capítulo introdutório, o manual do professor expõe o bloco denominado “Reprodução comentada das miniaturas do Livro do Estudante”.

O manual do professor traz, antes do início de cada unidade, uma introdução, ressaltando o objetivo e as atividades que estão propostas naquela unidade. A introdução da unidade é organizada em quatro seções, sendo estas: “Introdução da Unidade”, “Conceitos da PNA”, “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC” e “Hora da Ciência”.

Figura 10 – Unidade 2: introdução (manual do professor)

**LITERACIA**

**UNIDADE 2**

**Introdução da Unidade 2**

A Unidade 2 tem como objetivo trabalhar o conhecimento alfabético das letras **A** até **H** com uma abordagem multissensorial e fônica, apresentando o traçado em conjunto com o som e a representação fonológica de cada uma. Além disso, serão sempre mostradas imagens cujos nomes iniciam com o fonema trabalhado em cada atividade.

As atividades visam trabalhar e desenvolver a consciência fonológica e dos fonemas. As crianças devem identificar rimas e sílabas, reconhecer os fonemas iniciais das palavras e realizar síntese fonêmica (identificação e junção dos fonemas pronunciados isoladamente para formar uma palavra). Essas atividades serão feitas de forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras, sempre visando à interação e cooperação entre as crianças.

O vocabulário expressivo e receptivo, a compreensão oral de textos e a memória fonológica serão trabalhados por meio da leitura dialógica. Assim, as crianças irão compreender as partes da história lida, memorizá-las e recontá-las, aprender novas palavras e discutir seu conteúdo em grupo, desenvolvendo vocabulário específico sobre os meios de transporte e regras de trânsito. As propostas dessa unidade também pretendem estimular a coordenação motora fina, habilidade essencial para o desenvolvimento da escrita emergente. Para isso, há atividades com desenhos, pintura, tracejado, escrita de sílabas, nomes e palavras.

Todas as atividades apresentam intencionalidade pedagógica e têm como eixo central o brincar e a interação social, visando favorecer o desenvolvimento das habilidades de literacia por meio do desenvolvimento da compreensão oral, diferentes habilidades da linguagem oral bem como o conhecimento alfabético de forma contextualizada e lúdica. As propostas foram pensadas considerando a criança como centro do processo, conferindo-lhe o lugar de protagonista e tendo o professor como mediador e provocador das situações de aprendizagem.

Todas as habilidades essenciais de literacia emergente indicadas na Política Nacional de Alfabetização (PNA) são trabalhadas nas atividades propostas, e também os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento indicados para a faixa etária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses conceitos e códigos foram incluídos no objetivo de cada atividade, de modo a facilitar sua identificação. Veja-os a seguir.

**Conceitos da PNA**

- desenvolvimento de vocabulário
- compreensão oral de textos
- produção de escrita emergente
- consciência fonológica e fonêmica
- conhecimento alfabético

**Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC**

**Corpo, gestos e movimentos**

- E103CG03 – Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
- E103CG05 – Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

**Traços, sons, cores e formas**

- E103TS01 – Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
- E103TS02 – Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
- E103TS03 – Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Acompanhe e avalie o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem das crianças no decorrer das atividades. Observe atentamente a interação social entre elas e delas com os adultos da comunidade escolar. Incentive sempre a participação de todas nas atividades, para que se ajudem durante a realização das atividades. Ao final da unidade, há uma proposta de avaliação formativa para monitoramento das conquistas, avanços e possibilidades de aprendizagem das crianças.

**HORA DA CIÊNCIA**

As intervenções em camadas são conhecidas como Resposta à Intervenção (da sigla em inglês RTI: Response to Intervention). Essas intervenções variam de acordo com a necessidade dos alunos e podem ter caráter preventivo ou remediativo. A avaliação geral e constante tem grande importância para este acompanhamento (ORSATI et al., 2015). Para a Educação Infantil, o modelo é chamado de "Pre K-RTI" (RTI para pré-escola, em tradução livre), considerando as especificidades de desenvolvimento e da faixa etária, olhando para a criança como um todo e enfatizando a importância de intervenções precoces para suprir ou potencializar os estímulos do ambiente. Dessa forma, considera-se que chegará à etapa posterior de ensino mais bem preparada, tendo maiores condições de aprender e se desenvolver conforme o esperado (MIRANDA et al., 2019).

Fonte: Silva e Carla (2020a, p. 44).

Conforme podemos verificar na Figura 10, a “Introdução da Unidade” inicia apresentando os objetivos e o que se pretende desenvolver com as atividades propostas. Na sequência, a segunda seção exibe os conceitos da PNA (desenvolvimento de vocabulário, compreensão oral de textos, produção de escrita emergente, conhecimento alfabético, consciência fonológica e fonêmica, compreensão de linguagem oral, nomeação automática

rápida de objetos). A terceira seção expõe os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (o eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; e escuta, fala, pensamento e imaginação), cujo propósito é passar a mensagem de que o material e as atividades estão alinhados a esses dois documentos legais. A quarta seção, “Hora da Ciência”, reforça o discurso presente na PNA, de que tem como base pedagógica a consciência fonêmica. Autores são citados no texto como forma de dar sustentação e legitimidade ao discurso.

Ao final de cada unidade, o professor encontra uma conclusão com especificações do que a criança deve identificar, exprimindo a descrição dos conhecimentos que a criança deve ter adquirido no decorrer das atividades propostas, com base nos objetivos e conteúdos trabalhados; e com sugestões de critérios para realizar a avaliação formativa, cujo modelo traz uma lista de itens a serem, de maneira objetiva, assinalados. Diante disso questionamos: como pensar as infâncias nesse formato? Assim, o livro torna-se contraditório às DCNEI (2009) e à BNCC (BRASIL, 2017a), pois desrespeita o princípio da formação integral da criança, desconsiderando seus saberes e suas diferenças (ANFLOR; POHREN, 2022).

Figura 11 – Unidade 2: conclusão (manual do professor)

**Conclusão da Unidade 2**

Ao final da unidade, espera-se que as crianças tenham desenvolvido o conhecimento alfabético das letras **A** até **H**. Elas devem ser capazes de falar os sons de cada letra, escrevê-las e identificar palavras que comecem com seus respectivos sons. Também é esperado que elas consigam juntar o som de cada consoante aprendida com as vogais e com o som **ÃO**, e escrever as sílabas resultantes dessa união. Também em relação à escrita, elas devem escrever o próprio nome, o nome de alguns colegas e algumas palavras que comecem com as letras apresentadas até o momento. Portanto, a unidade trabalhou tanto a escrita emergente quanto a escrita espontânea.

Em relação à consciência fonológica, espera-se que elas identifiquem rimas e sílabas, reconheçam os fonemas iniciais das palavras e realizem síntese fonêmica. O vocabulário foi expandido, incorporando a compreensão das palavras trabalhadas durante a unidade (vocabulário específico sobre as modalidades dos meios de transporte e regras de trânsito). As interações com os colegas e a linguagem expressiva devem ter sido estimuladas e aprimoradas, visando melhorar a compreensão oral e expressiva.

A proposta de avaliação formativa apresentada não tem caráter diagnóstico ou classificatório, mas tem o objetivo de auxiliar a prática de sala de aula.

As avaliações aqui feitas podem ser feitas em grupos pequenos ou individuais. Você deve observar cada comportamento descrito e indicar se a criança o realiza **totalmente**, **parcialmente** ou **nunca**.

Em relação às habilidades que envolvem **Eu, meus amigos e o professor**, observe e analise os seguintes critérios:

1. Realiza as atividades de maneira independente.
2. Participa das atividades em grupo.
3. Interage de maneira adequada com os colegas e com o professor.

Em relação às habilidades que envolvem **Linguagem oral e vocabulário**, observe e analise os seguintes critérios:

1. Reconta os principais pontos de uma história que acabou de escutar.
2. Com a ajuda de um adulto, conversa com a professora e com os colegas sobre os assuntos discutidos no texto.
3. Fala sobre os principais tipos de meio de transporte discutidos nessa unidade.
4. Cita algumas regras de trânsito.

Em relação às habilidades que envolvem **Motricidade**, observe e analise os seguintes critérios:

1. Consegue seguir o traçado de linhas de maneira adequada.
2. Consegue escrever cada uma das letras aprendidas.
3. Consegue escrever o próprio nome e o nome de alguns colegas.

Para cada habilidade faça a interpretação dos resultados seguindo os critérios a seguir:

**Realiza totalmente – sinal verde:** a criança apresenta desenvolvimento esperado nas áreas trabalhadas.

**Realiza parcialmente – sinal amarelo:** a criança apresenta alguns indícios de que precisa de suporte e auxílio em alguns aspectos específicos.

**Nunca realiza – sinal vermelho:** a criança apresenta indícios de que as habilidades trabalhadas precisam de maior intervenção e acompanhamento especial. Converse com a gestão escolar e a família sobre a possibilidade de investigações mais profundas.

Os itens a seguir se propõem a avaliar a conhecimento alfabético das letras **A** até **H**. Marque 1 ponto para cada acerto e não marque pontos para erros.

1. Mostre três imagens, sendo que o nome de apenas uma delas começa com **A** e pergunte qual delas começa com o som dessa vogal. Peça que a criança fale três palavras que iniciem com o som dessa vogal.
2. Mostre três imagens, sendo que o nome de apenas uma delas começa com **B** e pergunte qual delas começa com o som dessa letra. Peça que a criança fale três palavras que iniciem com o som dessa letra.
3. Mostre três imagens, sendo que o nome de apenas uma delas começa com **C** e pergunte qual delas começa com o som dessa letra. Peça que a criança fale três palavras que iniciem com o som dessa letra.
4. Mostre três imagens, sendo que o nome de apenas uma delas começa com **D** e pergunte qual delas começa com o som dessa letra. Peça que a criança fale três palavras que iniciem com o som dessa letra.
5. Mostre três imagens, sendo que o nome de apenas uma delas começa com **E** e pergunte qual delas começa com o som dessa vogal. Peça que a criança fale três palavras que iniciem com o som dessa vogal.
6. Mostre três imagens, sendo que o nome de apenas uma delas começa com **F** e pergunte qual delas começa com o som dessa letra. Peça que a criança fale três palavras que iniciem com o som dessa letra.
7. Mostre três imagens, sendo que o nome de apenas uma delas começa com **G** e pergunte qual delas começa com o som dessa letra. Peça que a criança fale três palavras que iniciem com o som dessa letra.
8. Mostre três imagens, sendo que o nome de apenas uma delas começa com **H** e pergunte qual delas começa com essa letra. Neste caso, mostre imagens de palavras que já foram discutidas nas atividades.

Para interpretar os dados da avaliação, utilize os parâmetros a seguir:

**8 pontos:** aprendeu a habilidade ensinada na unidade.

**5 a 7 pontos:** algumas habilidades precisam de maior intervenção.

**4 pontos ou menos:** necessidade de retomada e maior estímulo das habilidades avaliadas.

As intervenções podem ser feitas no decorrer da unidade, individualmente ou em grupo, envolvendo a ampliação ou potencialização das habilidades. Trabalhe novas formas didáticas e pedagógicas com participação de gestão escolar e familiares.

67 

Fonte: Silva e Carla (2020a, p. 67).

Ao final da Unidade 2, espera-se que as crianças tenham desenvolvido o conhecimento alfabético das letras A à H, e seus respectivos sons; escrevam sílabas resultante dessa união; reconheçam os fonemas iniciais das palavras e realizem síntese fonêmica; escrevam o próprio nome, o de alguns colegas e algumas palavras que comecem com as letras apresentadas. É enfatizado que a unidade trabalhou tanto a escrita emergente quanto a espontânea. O professor também encontra, de forma detalhada e específica, os critérios a serem utilizados na avaliação formativa de cada unidade.

Mello (2004, p. 148) explica que “[...] a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas”. Nessa direção, é inalcançável considerar atividades impressas em livros e materiais didáticos, que forçam a memorização técnica de letras e números, como favoráveis para a apropriação da linguagem escrita em um período do desenvolvimento no qual temos as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.

Ao analisarmos os objetivos das unidades, deparamo-nos com uma proposta conteudista, com enfoque na fragmentação do conhecimento, que atende aos currículos destinados ao Ensino Fundamental e visa ao processo de alfabetização. Por trazer um conteúdo a ser seguido do início ao fim do ano letivo, o livro didático limita a ação do professor, contrariando veementemente as DCNEI (LIMA, 2021).

O manual do professor reproduz cada atividade que se encontra no livro da criança por meio de miniatura e descreve em detalhes como deverá ser trabalhada cada atividade, direcionando cada etapa, como podemos observar na Figura 12.

Figura 12 – Unidade 1: tirinha da Turma da Mônica, Linguagem e vocabulário (manual do professor)

**LINGUAGEM  
E VOCABULÁRIO**

**UNIDADE 1**

— VOCÊ CONHECE AS PERSONAGENS DESSA TIRINHA?  
— QUAL É O ÓRGÃO QUE FAZ “RONC, RONC” QUANDO ESTAMOS COM FOME?  
— PARA QUE SERVE O ESTÔMAGO?  
— VOCÊ COME FRUTAS ASSIM COMO A MAGALI?  
— SABE POR QUE É IMPORTANTE COMER FRUTAS?  
— POR QUE A MÔNICA FICOU ABORRECEIDA NO FINAL DA HISTÓRIA?

ESCUTE A HISTÓRIA EM QUADRINHOS QUE O PROFESSOR LERÁ E OBSERVE AS CENAS COM ATENÇÃO. DEPOIS, FAÇA UM X NA PARTE DA HISTÓRIA QUE VOCÊ ACHOU MAIS ENGRAÇADA. RESPOSTA PESSOAL.



TIRINHA TURMA DA MÔNICA PUBLICADA NO SUPLEMENTO DA REVISTA DA MAGALI N. 52, 2022, 2023. EDITORA FINEARTS

**Atividade do Livro do Estudante**

Leia a tirinha em voz alta para as crianças. Enquanto estiver lendo, vá percorrendo as linhas com o dedo, indicando o sentido da leitura. Faça as seguintes perguntas: Você conhece as personagens dessa tirinha? Qual é o órgão que faz “ronc, ronc” quando estamos com fome? Para que serve o estômago? Você come frutas assim como a Magali? Sabe por que é importante comer frutas? Por que a Mônica ficou aborrecida no final da história? Ao fazer as perguntas, estimule as crianças a responder da melhor forma que conseguirem. O objetivo é incentivar que elas se expressem e avaliar o vocabulário e a compreensão da história.



Trabalhe significados e características das palavras **estômago** e **aborrecida**. Ao perguntar sobre o estômago, passe a mão em sua barriga, indicando a localização desse órgão, e peça às crianças que façam o mesmo. Depois, trabalhe o significado da palavra **aborrecida**, dando exemplos de situações em que esse sentimento ocorre. Pergunte às crianças em que situações elas já se sentiram aborrecidas. Espere que todas respondam às questões e auxilie-as, caso necessário, a organizar as ideias. Por fim, peça que assinalem a parte da história que acharam mais engraçada.

Veja no glossário do final desta unidade como trabalhar o significado das palavras **aborrecido** e **estômago**.

**Possíveis dificuldades**

Algumas crianças podem apresentar dificuldades em responder às questões. Por isso, sempre incentive a participação, acolhendo todas as respostas, elogiando a participação e auxiliando quando necessário.

**Atividade complementar**

Providencie lápis de cor e uma folha de papel sulfite para cada criança e peça a elas que criem uma história em quadrinhos. O tema pode ser livre. Caso seja possível, incentive o uso de régua para fazer os quadrados em que será desenhada a história. A ideia é que as crianças trabalhem a coordenação motora fina. Se elas quiserem escrever alguma palavra que conheçam, como o próprio nome ou o de um colega, incentive-as a inserir na história. Sirva de escriba caso ache necessário. Ao final, peça que contem a história aos colegas.

**Objetivo**

Trabalhar vocabulário expressivo e receptivo, compreensão oral de textos, memória de trabalho fonológica, coordenação motora fina, partes do corpo humano e reconhecimento de emoções. Conceitos da PNA: desenvolvimento de vocabulário, compreensão oral de textos e produção de escrita emergente. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC: E103TS02, E103EF01, E103EF03, E103EF04.

Os enunciados das atividades no Livro do Estudante são acompanhados por ícones com dicas visuais para facilitar a compreensão da criança. Os ícones indicam atividade oral, auditiva, de cobertura de tracejado com lápis ou dedo, de escrita ou pintura, de recorte e de colagem.

**Aquecimento**

Ofereça para as crianças diversos exemplares de gibis e histórias em quadrinhos. Deixe que folheiem as páginas e vejam os desenhos. Pergunte a elas se sabem o que são gibis e peça que descrevam suas características. Incentive-as a criar as próprias histórias com base nas ilustrações que estão vendo. Peça que compartilhem em voz alta com os colegas essas histórias. Pergunte quais diferenças elas observam entre o gibi e outros tipos de publicação, como livros de literatura ou o livro que usam na escola.

Veja um videotutorial sobre literacia no Material do Professor Digital.

Fonte: Silva e Carla (2020a, p. 22).

Pela figura, na parte superior da imagem, do lado esquerdo, é possível visualizar a atividade proposta no livro do estudante, localizada na página 5, em miniatura. Cada página do livro do estudante é reproduzida em miniatura no manual do professor, que contém ainda o passo a passo de como o professor deve desenvolver seu trabalho, por meio das seguintes seções: “Objetivo”, a qual explica o que a atividade pretende alcançar; “Aquecimento”, que sugere como trabalhar a atividade e os materiais que poderão utilizar para desenvolvê-la;

“Atividade do Livro do Estudante”, que orienta o professor sobre como proceder de forma detalhada para reforçar o som e o traçado da letra; “Possíveis dificuldades”, que já prevê as possíveis dificuldades que as crianças possam ter e sugere como saná-las; e “Atividade Complementar”, que é uma sugestão de atividade extra para reforçar o que já foi trabalhado.

A partir deste momento, iniciamos as análises das atividades propostas no livro do estudante e reproduzidas por meio de miniatura no manual do professor. No livro do estudante, as unidades de literacia estão organizadas em 93 páginas, com 239 atividades distribuídas entre as quatro unidades. Selecionamos para análise a primeira atividade da Unidade 1, que trabalha com uma tirinha da Turma da Mônica e pertence ao gênero textual história em quadrinhos.

Conforme consta no livro do estudante (Figura 12), o professor deve iniciar fazendo algumas perguntas às crianças, questionando se elas conhecem os personagens que aparecem na tirinha, para que serve o estômago, qual a importância das frutas, se as crianças comem frutas como a Magali, e por que a Mônica ficou aborrecida no final da história; finalizando com uma atividade de marcar X.

Nas orientações do manual do professor, as autoras apresentam os objetivos da atividade, relacionando-a aos conceitos da PNA. A segunda seção, “Aquecimento”, sugere ao professor a: mostrar diversos exemplares de gibis para as crianças; deixar que explorem o material, criem histórias com base nas ilustrações e compartilhem com os colegas; questionar qual a diferença entre o gibi e outros tipos de publicação. Na seção “Atividade do Livro do Estudante”, há um passo a passo de como o professor deve proceder — fazer a leitura em voz alta para as crianças e, ao mesmo tempo, percorrer as linhas com o dedo —, com as perguntas que devem ser feitas, enfatizando que os professores devem estimular as crianças a respondê-las. Também se ressalta que o objetivo da atividade é trabalhar a expressão da criança e a compreensão da história. O manual do professor ainda orienta a trabalhar o significado de duas palavras, estômago e aborrecida. A próxima seção expõe as possíveis dificuldades que a criança pode ter, indicando a de responder às questões; para tanto, a criança deve ser incentivada, e o professor elogiá-la e auxiliá-la. A última seção apresenta uma atividade complementar: sugere-se que as crianças recebam lápis de cor e papel sulfite para criar uma história em quadrinhos, que utilizem régua para trabalhar a coordenação motora fina, e escrevam seu nome, com o professor de escriba, se necessário, e que compartilhem a história com os colegas.

Sendo assim, ao analisarmos as atividades propostas, percebemos que expressam instruções alheias às realidades das crianças, orientações didáticas engessadas, impondo um

padrão que retira o direito de pensar e levar em consideração a escuta sensível, tanto do professor quanto das crianças. Essas orientações acabam com o próprio sentido do fazer pedagógico, que precisaria ter como eixos condutores as interações, a brincadeira e as práticas educativas com intencionalidade, que tragam experiências da vida cotidiana. É importante mencionar que não estamos avaliando a qualidade das atividades propostas, haja vista algumas serem bem-interessantes neste primeiro bloco, mas, sim, o direcionamento dado ao professor, que deixa de ter autonomia no seu fazer pedagógico.

Ao determo-nos na proposta didática do livro, em relação ao trabalho com os gêneros textuais nas unidades, notamos atividades soltas, sem sequência, que não fazem referência nem se integram ao que estava sendo estudado anteriormente, pois a cada duas páginas são sugeridos uma nova atividade e um novo gênero textual. Os gêneros propostos acabam por ser tão sintetizados, descontextualizados da realidade da criança e apresentados de forma fragmentada, que perdem o sentido principal.

A Educação Infantil, por ser lugar-espço de desenvolvimento integral das crianças, mediante o compartilhamento dos conhecimentos construídos socialmente e das práticas da cultura, precisa garantir ações pedagógicas intencionais e sistematizadas à diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, a fim de que as crianças possam, pela exploração diária, apropriar-se de seus usos e funções, assim como saber sobre seu suporte, seus objetivos e as várias possibilidades de uso da linguagem, interagindo com esta.

Logo, a superficialidade das práticas sem intencionalidade com gêneros textuais pode acarretar prejuízos nas possibilidades infantis de vivenciarem e se apropriarem de sua cultura a partir desses textos (CUNHA; SILVA, 2017), pois esse trabalho com os gêneros textuais deve transformar as práticas educacionais tradicionais e mecanizadas, de maneira que se tornem práticas significativas, carregadas de sentido, contextualizadas pela diversidade de textos em situações funcionais de usos da linguagem. Dessa forma,

Percebemos a importância de práticas educativas que assumam a escrita enquanto linguagem, promovendo a exploração de diversos gêneros textuais em contextos significativos de uso, sendo vivenciados de modo natural, a partir das oportunidades emergidas da rotina das crianças da Educação Infantil (CUNHA; SILVA, 2017, p. 6).

Conforme as DCNEI, é preciso garantir experiências que possibilitem às crianças a apreciação e a interação com a linguagem oral e escrita. Para isso, é necessário o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos que circulam socialmente.

Para um levantamento mais detalhado sobre esse conteúdo, o quadro a seguir elenca os gêneros textuais no decorrer das quatro unidades do livro *Adoletá*.

Quadro 10 – Gêneros textuais e sua incidência nas unidades do livro

Gêneros	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Poema	-	04	-	01
Parlenda	01	02	02	-
Cantiga	01	-	01	01
Adivinhas	-	-	-	02
Conto	-	01	-	-
Texto informativo	-	01	01	-
Obra de arte	01	-	-	-
História em quadrinhos	01	-	-	-
Trava-línguas	-	01	-	01

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva e Carla (2020a).

Mediante o levantamento das informações e a análise dos dados do Quadro 10, verificamos que houve uma incidência maior em alguns gêneros textuais, principalmente os que exploram o extrato sonoro da língua, tais como poemas, cantigas e parlendas, mas as propostas de atividades que sucediam a leitura dos textos estavam relacionadas a questões de compreensão, a fim de localizar informações nos textos ou que tivessem alguma ligação com ele. Não havia um trabalho sistemático de exploração das características do gênero e, sobretudo, de análise fonológica a partir da brincadeira com as palavras presentes nesses gêneros textuais.

Dando continuidade à análise, ressaltamos o trabalho realizado no decorrer das quatro unidades de literacia com foco no conhecimento alfabético das letras, que são explicitadas seguindo a ordem alfabética. A primeira consoante é a letra B, que é representativa e diferencia-se um pouco mais das demais letras, pois ainda contempla um trabalho de consciência silábica. Sendo assim, optamos por apresentar a letra D, porque todas as outras atividades que envolvem consoantes seguem este padrão, tendo como base a consciência fonêmica.

Dessa forma, analisamos as atividades propostas tendo por base a letra D no livro do estudante e as orientações do manual do professor, por uma questão didática, com o objetivo de auxiliar a compreensão desta investigação.

A Figura 13 mostra o início do trabalho com a letra D presente no manual do professor.

Figura 13 – Unidade 2: letra D (manual do professor)

### LETRA D

— VAMOS CONHECER A LETRA D E O SOM DELA?

- PASSE O DEDO INDICADOR SOBRE AS LETRAS D ENQUANTO FALA O SOM DELA. OBSERVE O MOVIMENTO QUE A BOCA FAZ.
- DEPOIS, DESENHE NO QUADRO ALGO CUJO NOME COMEÇA COM O SOM DE D E FAÇA TRIÂNGULOS NAS LETRAS NO DOMÍNIO COM AS CORES INDICADAS.

D
d

D
d

DESENHAR ALGO QUE COMEÇA COM O SOM DE D

AGORA, CUBRA O TRACEJADO DA LETRA D.

D

Enfatize o som e o movimento da boca para falar a letra **D**. Com o material criado na atividade de aquecimento, solicite que olhem para a letra e digam seu nome e seu som. Incentive-as a prestar atenção no movimento da boca ao pronunciar a letra **D**. Para isso, utilize vídeos disponíveis na internet que mostram esse movimento da boca ou peça às crianças que falem olhando em um espelho ou para um colega. Informe que escrevemos a letra **D** de diferentes maneiras, mostrando as letras cursiva e bastão maiúsculas e minúsculas. Para escrever a letra na lousa, use a letra bastão maiúscula, chamando a atenção para as direções do traçado. Peça que façam o traçado da letra no ar com o dedo indicador e, depois, no material sensorial criado. Depois, peça a elas que passem o dedo indicador sobre as letras impressas no livro enquanto as pronunciam. Pergunte o nome da figura da página e, em seguida, solicite que circulem as letras no dado com as cores indicadas para cada forma de grafia da letra. Dando continuidade, diga para desenharem no quadro algum objeto, animal, doce etc. cujo nome comece com o som de **D**. Por fim, peça que cubram o tracejado da letra **D** nos quadrinhos.

**Possíveis dificuldades**

Por se tratar de uma letra nova, as crianças podem ter dificuldade com seu traçado na hora da escrita. Sendo assim, peça que façam primeiro os movimentos sem o uso do lápis, utilizando o material sensorial criado no aquecimento. Elas também podem ter dificuldade ao reproduzir o som da letra. Por isso, mostre de novo o movimento da boca ao falar o som da letra. Repita quantas vezes for necessário.

**Atividade complementar**

Estimule a escrita da letra **D** com a técnica do rastreamento. Entregue a cada criança uma folha com o tracejado da letra em estudo e, em seguida, distribua tintas para todas. Elas deverão molhar o dedo indicador na tinta e fazer o traçado da letra, ao menos três vezes, sempre com uma cor diferente.

A técnica do rastreamento auxilia no desenvolvimento da coordenação motora fina, na consciência espacial e sensorio-motora da letra **D**.

37

**Objetivo**

Trabalhar a letra **D**, associação letra e som, associação da letra com substantivos concretos, interação entre as representações visual, espacial e sensorio-motora da letra, mobilização de diversos sentidos para identificar as letras e seus sons (fonemas), vocabulário e motricidade fina por meio da pintura e de técnicas multissensoriais para escrita da letra. Conceitos da PNA: conhecimento alfabético, desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita emergente. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC: EI03CG05 e EI03TS02.

**Aquecimento**

Faça com as crianças a montagem da letra **D** utilizando pedaços de barbante e cola. Use moldes dessa letra, cobrindo-a com materiais que ofereçam relevo, como cola colorida, barbante, feijão, lantejola, entre outros. A ideia é que a criança tenha contato com a letra por meio de diferentes modalidades sensoriais. Deixe cada uma decorar, pintar e enfeitar sua letra livremente. Guarde esse material para usar em outras atividades que precisem de auxílio multissensorial.

Veja sugestão de material complementar no Material do Professor Digital.

**Atividade do Livro do Estudante**

Diga às crianças que nesta atividade elas vão conhecer a letra **D** e seu som. Peça a elas que observem a letra.

55

Fonte: Silva e Carla (2020a, p. 55).

No manual do professor, na página 55, encontramos no canto esquerdo da folha a miniatura do livro do estudante, com as atividades referentes à letra D. As orientações de como esta deve ser trabalhada iniciam na seção “Objetivo”, na qual sugere-se que a criança faça a associação da letra com o som e concomitantemente desenvolva o vocabulário e a motricidade. Segundo as autoras, as atividades propostas foram elaboradas utilizando como referência os conceitos da PNA e os objetivos de aprendizagem da BNCC. Na seção intitulada “Aquecimento”, indica-se ao professor a montagem da letra, a partir do molde, utilizando barbante, feijão ou lantejola, e cola, atividade essa denominada multissensorial. Na seção

“Atividade do Livro do Estudante”, a orientação é minuciosamente detalhada, explicando como o professor irá direcionar o trabalho com as crianças, inclusive expressando o que deve ser dito à criança ao apresentar a letra, enfatizando o som e o movimento da boca, sugerindo utilizar vídeos da *internet* que mostram o movimento da boca, além de espelho. Ressalta-se o trabalho com os quatro tipos de letras e o traçado; orienta-se passar o dedo na letra, fazê-la no ar, circulá-la e fazer desenhos cujo nome inicie com ela. Em relação à seção “Possíveis dificuldades”, as autoras pressupõem que elas possam ocorrer no tocante ao traçado da letra e ao som. A seção seguinte, “Atividade Complementar”, instrui o docente a entregar uma folha sulfite com o tracejado da letra D, na qual as crianças deverão com o dedo indicador fazer o traçado da letra. As autoras nomearam isso de técnica de rastreamento, o qual desenvolve a coordenação motora fina, a consciência espacial e sensório-motora da letra D.

Em suma, as atividades são direcionadas ao estudo de cada letra, por meio de desenvolvimento da consciência fonêmica, com atividades orais para identificação de fonemas correspondentes aos grafemas (letras) apresentados. A transposição silábica, os fonemas iniciais relacionados aos desenhos, a segmentação fonêmica, a síntese fonêmica, as frases e a motricidade fina por intermédio de pinturas e escrita de letra e sílabas, são outras atividades sugeridas.

As autoras do livro fundamentam sua organização e proposta de atividades na BNCC e na PNA, sendo que esta apresenta a linguagem escrita como um ato mecânico, que tem por base, em um primeiro momento, a codificação, a decodificação e a memorização. Neste contexto, Junqueira enfatiza:

Na Política Nacional de Alfabetização (PNA), a linguagem é entendida como um código e não como uma representação da fala. A partir dessa concepção, ela retrocede ao menos 30 anos em relação aos estudos empreendidos no campo da alfabetização. Induz a uma prática de treinamento de fonemas isolados, de fragmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas, bem como ao treino motor da escrita de letras sobre um pontilhado, por exemplo (JUNQUEIRA, 2021 apud ABE, 2021).

Segundo Anflor e Pohren (2022), a BNCC e a PNA são divergentes, o que acarreta mudanças no PNLD, modificando a produção do livro didático com foco no processo de decodificação da língua, o qual exclui as práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil, afeta drasticamente o processo de aprendizagem e traz um retrocesso e um empobrecimento do projeto educacional no País.

A Figura 14 apresenta o trabalho com a letra na forma como ele se apresenta no livro do estudante.

Figura 14 – Unidade 2: letra D (livro do estudante)



Fonte: Silva e Carla (2020b, p. 37).

Ao apresentar a letra para a criança, é solicitado que passe o dedo indicador sobre a letra e pronuncie o som; depois, faça um desenho cujo nome comece com a letra que está sendo estudada; na sequência, cubra o tracejado ou escreva a letra com o lápis; outra atividade a cada nova letra vista é a junção da vogal com a consoante, formando sílabas. Essas estratégias acontecem da letra A até a Z. Para cada letra do alfabeto, aparece uma atividade de cobrir o tracejado da letra e outra de escrevê-la, como podemos observar na Figura 14. Nas orientações no manual do professor, as autoras descrevem que esse tipo de atividade tem o objetivo de trabalhar a motricidade fina e está embasada nos conceitos da PNA e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC.

Com o intuito de entender a proposta das autoras, averiguamos o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (EI03CG05) citado no manual do professor, que justifica a utilização desse tipo de atividade. Segundo a BNCC: “(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas” (BRASIL, 2017a, p. 47). Sendo assim, o objetivo de aprendizagem mencionado na obra didática teria como base o campo de experiências “corpo, gestos e movimentos”. A proposta presente na BNCC é que as crianças sejam desafiadas, estimuladas a manipular e explorar diferentes materiais, levando-os a aprender sobre o mundo à sua volta. Deve ser oportunizado à criança situações que envolvam a coordenação de habilidades manuais, como empilhar, encaixar, rosquear, pinçar, chutar, arremessar e receber. Neste contexto, podemos dizer que as autoras são contraditórias, pois esse tipo de atividade aparece 49 vezes no decorrer das quatro unidades, sem variação na estratégia de trabalho ou na proposta de uso de material concreto, sendo atividades mecânicas que não vem ao encontro do que consta nos documentos norteadores da Educação Infantil. Ao depararmos com esse tipo de atividade que propõem cobrir traçados e mecanicamente copiar, relembramos as antigas cartilhas de alfabetização, quando trata do período preparatório.

Atividades de cobrir linhas e pontilhados só servem para desenvolver a coordenação motora fina, e a criança precisa receber estímulos que despertem o seu interesse. Para desenvolver essa habilidade, existem diversas estratégias, como manusear massinha, realizar alinhavos, perfuração e vários outros. Atividades maçantes, repetitivas, só servem para deixar as crianças cansadas e sem estímulo.

Para Anflor e Pohren,

Percebemos que está sendo reeditado práticas pedagógicas centradas na repetição e exposição de letras e números, reimprimindo o que a Educação Infantil já trazida em outros tempos, compensatória, antecipatória e focada no treino de habilidades e exercícios de prontidão. E onde encontramos a criança como centralidade de todo processo? O foco está somente no raciocínio lógico e na alfabetização, esquecendo que a criança precisa ser pensada de forma holística e não segmentada como apresentada, trazendo orientações de como deve acontecer tudo para nossas crianças (ANFLOR; POHREN, 2022, p. 4).

A criança da Educação Infantil deve ser pensada de forma integral, enfatizando suas especificidades, cujas experiências devem ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Elas devem ser vistas como produtoras de cultura, seres protagonistas, e não como reprodutoras, como podemos observar na proposta da obra didática *Adoletá*, que pontua orientações didáticas específicas de como fazer as atividades, tornando a criança (e o

professor) um mero executor de instruções prescritas, e não um ser reflexivo e atento ao mundo à sua volta.

Uma questão que não poderíamos deixar de dar destaque, e que se discute muito quando o assunto é a alfabetização das crianças, é o tipo de letra utilizada. Na obra didática *Adoletá*, a letra adotada em toda a obra é a caixa alta (letra de imprensa maiúscula), mas em cada nova letra apresentada no decorrer das unidades a criança visualiza as quatro formas (letra de imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula), conforme Figura 14, exposta anteriormente.

As letras estão organizadas em quadros coloridos, ao lado de uma imagem que inicia sempre com a letra que está sendo trabalhada. A criança é incentivada a passar o dedo em cima da letra, pronunciar o som e circular a letra que aparece dentro da imagem, conforme as cores destacadas no quadro que fica ao lado. Essa organização é aplicada em todas as letras apresentadas no decorrer das quatro unidades. Em relação ao uso de letra cursiva ou imprensa maiúscula (bastão), Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam em sua pesquisa que, quando a criança começa a conhecer e reconhecer as letras, elas tendem a acreditar que uma palavra com poucas letras não se pode ler. Nesse processo de identificação de palavras, a letra cursiva pode confundi-las, pois a escrita aparece em um único bloco. As autoras orientam que a introdução da letra cursiva ocorra após a criança ter-se tornado alfabética.

Outra questão relevante para a reflexão é que a maioria dos escritos que observamos ao longo do nosso dia, e isso se estende à criança, é composta de letra de imprensa maiúscula e minúscula. Os *outdoors*, jornais, fachadas de loja, panfletos, são exemplos disso. Então, não há por que querer que uma criança aprenda um tipo de letra, mesmo antes de ser alfabetizada, se a cursiva não faz parte do seu cotidiano (ALBUQUERQUE; SILVA 2017).

Dando continuidade ao trabalho com a letra D, faremos uma breve análise das atividades da página 56, consoante a Figura 15.

Figura 15 – Unidade 2: letra D (manual do professor)

— VAMOS BRINCAR DE TRAVAR A LÍNGUA?

ESCUTE O TRAVA-LÍNGUA QUE O PROFESSOR LERÁ E REPITA-O COM OS COLEGAS.

— QUAL PALAVRA VOCÊ FALOU MAIS VEZES?

PINTE NO TRAVA-LÍNGUA TODAS AS LETRAS **D** QUE VOCE ENCONTRAR. DEPOIS, PINTE O DOCE.

O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE QUEM É O DOCE MAIS DOCE QUE O DOCE DE BATATA DOCE. O DOCE RESPONDEU PRO DOCE QUE O DOCE MAIS DOCE QUE O DOCE DE BATATA DOCE É O DOCE DE DOCE DE BATATA DOCE.

ESCREVA A LETRA **D** EM CADA QUADRINHO.

AGORA, JUNTE O SOM DA LETRA **D** COM O SOM DE CADA VOGAL E DE **ÃO** E ESCREVA AS SILABAS NOS ESPAÇOS CORRESPONDENTES.

A	E	I	O	U	ÃO	
D	DA	DE	DI	DO	DU	DÃO

38

**Objetivo**

Trabalhar o conhecimento alfabético da letra **D**, a consciência fonológica de sílabas, a consciência fonêmica (mais especificamente a síntese fonêmica); o vocabulário; a compreensão oral de textos e a motricidade fina por meio da pintura e escrita da letra e de sílabas. Conceitos da PNA: consciência fonológica e fonêmica, conhecimento alfabético, desenvolvimento de vocabulário, compreensão oral de textos e produção de escrita emergente. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC: EI03CG05 e EI03TS02.

**Aquecimento**

Providencie antecipadamente algumas revistas ou jornais. Peça às crianças que procurem ou recortem figuras de algum objeto, animal, brinquedo etc. cujos nomes comecem com a letra **D**, e depois cole em uma folha sulfite. Em seguida, faça uma roda de compartilhamento e diga para elas falarem o nome das figuras e descrevê-las. Se for difícil achar imagens iniciadas com essa letra, proponha buscarem também palavras escritas que comecem com **D**. Nesse caso, a ideia é trabalhar o reconhecimento visual da letra.

**Atividade do Livro do Estudante**

Diga às crianças que nesta atividade elas vão brincar de trava-língua. Leia o texto do Livro do Estudante diversas vezes em voz alta e diga para elas repetirem, incentivando-as a memorizar e compreender o texto. Pergunte qual

palavra elas falaram mais vezes e que começa com o som da letra **D**. Na sequência, peça que pintem no trava-língua todas as letras **D** que encontrarem. Dando continuidade, peça que escrevam a letra **D** em cada quadrinho e pergunte como fica o som da letra **D** com as vogais. Faça a atividade oralmente e, depois, peça que juntem o som da letra **D** com o som de cada vogal e com o som de **ÃO**. Por fim, solicite a elas que escrevam as sílabas nos espaços correspondentes.

**Possíveis dificuldades**

Incentive as crianças a decorar o trava-língua. Caso tenham dificuldade, ajude-as falando parte por parte e pedindo que repitam durante a atividade. Nessa idade, algumas podem ter dificuldade com instruções extensas e muitos passos. Por isso, siga uma de cada vez.

**Atividade complementar**

Faça a brincadeira das pegadas com as crianças. Para essa atividade, escreva as vogais em pequenos papéis e cole-os no chão, formando uma coluna de vogais iniciando com a vogal **A** e terminando com **ÃO**. Também é possível ir a uma área aberta e utilizar giz para escrever as letras no chão, como se faz na brincadeira da amarelinha. Escreva a letra **D** em papel e cole com fita dupla face em cima de um dos pés da criança. Peça que ela pule só com o pé que está com a letra **D**. A criança deverá posicionar seu pé ao lado da vogal, formar uma sílaba e pronunciá-la em voz alta. A cada pulo, ela formará e falará as sílabas **DA, DE, DI, DO, DU** e **DÃO**, citando uma palavra que tenha os sons de cada uma. As palavras podem se repetir.

Essa atividade combina movimento corporal e consciência de sílaba, além de descontrair as crianças e promover interação entre elas.

56

Fonte: Silva e Carla (2020a, p. 56).

No canto esquerdo da página, é possível observar em miniatura as atividades propostas na página 38 do livro da estudante. As autoras apresentam como objetivos o conhecimento alfabético da letra **D**; a consciência fonológica de sílabas, a consciência fonêmica/síntese fonêmica e a compreensão oral de textos; e a motricidade fina, por meio da pintura e da escrita da letra e de sílabas. Assim como na página anterior do manual, são explicitados conceitos da PNA e objetivos da BNCC, para reforçar e embasar as atividades propostas.

Um dos objetivos de aprendizagem citados na página 56 do manual é: “(EI03TS02) expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2017a, p. 44). Conforme consta na BNCC, essas habilidades pertencem ao campo de experiência “traços, sons, cores e

formas”. Segundo o documento, o objetivo é proporcionar situações que levem a criança a conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilitando, por meio de experiências diversificadas, vivenciar várias formas de expressão e linguagens. Neste contexto, ao aprofundarmos nossa análise das atividades da referida página do livro didático da criança e das orientações do manual do professor, deparamo-nos com um discurso e com atividades que não condizem com os objetivos de aprendizagem propostos.

A primeira atividade da página tem como base o gênero textual trava-línguas. No manual do professor, na seção “Aquecimento”, o professor é orientado a providenciar antecipadamente revistas para trabalhar o recorte de figuras ou palavras que iniciem com a letra D. Depois, as crianças devem colá-las em sulfites. Por fim, o professor fará um círculo com a turma, e cada criança compartilhará com os colegas o que encontrou.

Na seção “Atividade do Livro do Estudante”, o professor tem um passo a passo de como realizar as atividades propostas: ele deve dizer às crianças que irão brincar de trava-línguas; assim, o professor lê várias vezes o trava-línguas, fazendo com que as crianças o memorizem e compreendam-no; em seguida, ele pergunta qual a palavra pronunciada mais vezes e qual começa com a som da letra D; depois solicita que as crianças pintem no texto do trava-línguas todas as letras que comecem com a letra D; na sequência, as crianças escrevem nos quadrinhos a letra D; e na última atividade fazem a junção da letra D com as vogais, pronunciando-as oralmente e formando as famílias silábicas.

Na seção intitulada “Possíveis dificuldades”, as autoras preveem que as crianças podem ter dificuldade em decorar o trava-línguas e orientam o professor a ensinar parte por parte, pedindo às crianças que repitam várias vezes.

Na seção “Atividade complementar”, a sugestão é uma brincadeira, que pode ser feita no sulfite ou no chão do pátio ou da sala, em que as vogais devem ser escritas em colunas, iniciando com a vogal A e terminando com ãO; a letra D deve ser escrita em um papel e colada em cima do pé das crianças, que, pulando, deverão posicionar o seu pé ao lado da vogal, formar uma sílaba e pronunciá-la em voz alta. A cada pulo, a criança formará uma sílaba diferente e deverá citar uma palavra que inicie com aquela sílaba.

Por meio da Figura 16, apresentamos as atividades propostas no livro da criança.

Figura 16 – Unidade 2: letra D (livro do estudante)

— VAMOS BRINCAR DE TRAVAR A LÍNGUA?

ESCUTE O TRAVA-LÍNGUA QUE O PROFESSOR LERÁ E REPITA-O COM OS COLEGAS.

— QUAL PALAVRA VOCÊ FALOU MAIS VEZES?

PINTE NO TRAVA-LÍNGUA TODAS AS LETRAS **D** QUE VOCÊ ENCONTRAR. DEPOIS, PINTE O DOCE.

O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE  
 QUAL É O DOCE MAIS DOCE QUE  
 O DOCE DE BATATA-DOCE.  
 O DOCE RESPONDEU PRO DOCE  
 QUE O DOCE MAIS DOCE QUE  
 O DOCE DE BATATA-DOCE É  
 O DOCE DE DOCE DE BATATA-DOCE.

TRAVA-LÍNGUA.

ESCREVA A LETRA **D** EM CADA QUADRINHO.

AGORA, JUNTE O SOM DA LETRA **D** COM O SOM DE CADA VOGAL E DE **ÃO** E ESCREVA AS SÍLABAS NOS ESPAÇOS CORRESPONDENTES.

	A	E	I	O	U	ÃO
D						

38

Fonte: Silva e Carla (2020b, p. 38).

Conforme podemos observar na Figura 16, o professor realiza a leitura do trava-línguas, e as crianças o repetem. Elas, após pintarem no texto as letras que iniciam com D, pintam o desenho de um doce.; na terceira atividade, escrevem a letra D; e na última, fazem a junção da consoante D com as vogais, formando as famílias silábicas.

Ao analisarmos a estratégia pedagógica apresentada no manual do professor e no livro da criança, verificamos que o gênero textual trava-línguas não foi explorado em todas as suas características e funções, o que acontece no trabalho com os gêneros textuais no decorrer de todas as unidades. Não foi realizada uma contextualização sobre o gênero proposto, pontuando sua relevância, sua circulação na sociedade, situando as crianças no assunto. Aspectos significativos não foram trabalhados, como: repetições de palavras, palavras muito parecidas na pronúncia e o jogo verbal. As atividades não oportunizaram mecanismos para que a criança pronunciasse os trava-línguas, evitando tropeços e travas na dicção das palavras, estabelecendo novas relações com elas. Em momento algum foi ofertada uma variedade de trava-línguas, e a opção de a criança escolher o que lhe interessasse. Neste contexto, torna-se ainda mais evidente a importância de existir uma articulação entre o interesse das crianças e a exploração da diversidade de gêneros textuais, aspecto determinante no processo de alfabetização e letramento.

Segundo Carvalho (2007), a escola tem que possibilitar o contato e a exploração de materiais escritos variados, fazendo com que as crianças compreendam os diversos usos da escrita, de forma contextualizada. Do mesmo modo, Ferreiro (2001) acredita que a pré-escola deve proporcionar às crianças situações que envolvam a leitura e a escrita, o que permitirá a construção do conhecimento sobre a funcionalidade da escrita.

O sentido do trabalho com os gêneros textuais na Educação Infantil encontra-se bem-esclarecido no RCNEI:

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1998, p. 151-152).

No que se refere à Educação Infantil, frisamos que o trava-línguas auxilia as crianças no desenvolvimento da fala e no processo de alfabetização, pois melhora a dicção. O jogo também ajuda no aumento do vocabulário, promove maior sociabilização, a brincadeira, e possibilita o trabalho com a consciência de rimas e aliterações.

Para que o trabalho com os gêneros textuais aconteça com êxito, é necessário fazer uso de diferentes graus de aprofundamento e sistematização, sendo que as atividades propostas no livro didático *Adoletá* apresentam uma superficialidade, propondo práticas educacionais tradicionais e mecanizadas, que visam somente ao contato com o gênero proposto, e não o

conhecimento em um contexto significativo para a criança a partir das oportunidades que surgem da rotina dela.

Sendo assim, enfatizamos a formação continuada de qualidade para professores da Educação Infantil, para que tenham segurança em suas ações educativas, compreendendo a intencionalidade de suas práticas, bem como a dimensão de seus papéis como mediadores de aprendizagens, possibilitando às crianças experienciarem as múltiplas linguagens.

Os livros didáticos são a materialização dos critérios estabelecidos no Edital n.º 2/2020 — CGPLI, que são contraditórios, limitados, enviesados e de baixa qualidade. A tríade conteúdo–forma–destinatário não corresponde às crianças de 4 e 5 anos de idade; em outras palavras, as especificidades da infância e de seu período do desenvolvimento não são respeitadas (CARBONIERI; MAGALHÃES, 2022).

A maioria das atividades do *Adoletá* é desprovida de significado e contextualização, não leva a criança à reflexão, restringe-se a atividades soltas e repetitivas, totalmente sem sentido para a criança. Para que seja possível ter maior clareza do teor das atividades propostas, organizamos um quadro com as atividades solicitadas às crianças, bem como o número de vezes em que elas se repetem ao longo das unidades.

Quadro 11 – Atividades propostas e sua ocorrência no livro

Atividades	N.º de atividades
Cobrir o tracejado/copiar a letra com base na cópia de um modelo	49
Passar o dedo indicador sobre a letra e fazer o som	26
Pintar ou marcar as letras (quadrado, círculo, triângulo) com as cores indicadas	22
Junção do som da consoante com o som da vogal formação de sílabas	22
Desenhar figuras cujos nomes comecem com o som da letra trabalhada	14
Pintar a figura cujo nome inicie com o som da letra trabalhada	09
Proposta de escrita espontânea	04

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva e Carla (2020b).

A quantificação das atividades indica que as de cobrir o tracejado da letra e escrever palavras sobrepõem-se às demais, com um total de 49 atividades. Quando nos referimos à cópia, é importante reforçar que são realizadas cópias principalmente de elementos menos significativos da língua, como letras, sílabas e algumas palavras. A esse respeito, Ferreiro (1993, p. 19) complementa:

A ênfase exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita

se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido nem recriado.

A supervalorização da cópia em detrimento de atividades de produção é também fator de análise de Ferreiro (2001). A autora, ao citar as práticas comuns de alfabetização, destaca a importância de compreender que copiar não é sinônimo de escrever, e que para que a criança faça uso social da leitura e da escrita é preciso participar de práticas reais que envolvam esses dois conhecimentos.

Como vimos, o Quadro 11 indica a presença de apenas quatro atividades de escrita espontânea no decorrer das quatro unidades trabalhadas. Diante deste contexto, avaliamos os discursos presentes no material, que, além de focar em uma alfabetização conteudista, não é facilitador de uma aprendizagem significativa. A escrita espontânea é uma estratégia pedagógica que incentiva os processos de reflexão da criança: para escrever é necessário pensar na grafia e produzir questionamentos sobre como grafemas (letras) representam os fonemas (sons) da palavra a ser escrita. “A criança deve ver a escrita como momento natural de seu desenvolvimento e não como treinamento imposto de fora para dentro: ‘o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras’” (VYGOTSKY, 1994, p. 134).

A proposta da Educação Infantil é oferecer às crianças oportunidades de ter experiências que envolvam o universo da escrita e da leitura, imergindo-as na cultura escrita; deixar brotar sua curiosidade e proporcionar experiências com a literatura infantil. Porém, não conseguimos visualizar isso nas atividades do livro didático *Adoletá*, cujas atividades são baseadas em: junção de sílabas, memorização de sons, decifração e cópia, pintura de desenhos prontos, passar por cima da letra, fazer desenhos que iniciem com a letra trabalhada. Tais práticas farão com que a criança se torne um ouvinte passivo. Sendo assim, se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é entendida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é considerada um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Podemos dizer que o processo de alfabetização se inicia na Educação Infantil na medida em que propiciamos às crianças experiências que englobem o universo da escrita e da leitura. Nesta etapa, a alfabetização e o letramento caminham juntos, dando ênfase a este último. Segundo Bunzen Júnior (2019), ao definir alfabetização apenas com base na ciência cognitiva de leitura e nos estudos da psicologia, não há espaço para as práticas de letramento. Reduzir o conceito de alfabetização ao ensino das habilidades de leitura e de escrita em um

sistema alfabético implicou assumir um conceito redutor para um “casamento”. Assim, literacia “[...] consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita” (BUNZEN JÚNIOR, 2019, p. 18). De fato, percebemos aqui uma grande diferença ao discutir a alfabetização, levando em consideração as práticas de letramento da escola e da comunidade, e um trabalho instrumental que utiliza um conceito para reduzir toda a complexidade de relações com a cultura escrita como se fossem meras “habilidades”.

Neste novo contexto, em que o artefato cultural “livro didático” já é uma realidade nas turmas de pré-escola, frisamos a importância de o professor da Educação Infantil possuir uma formação teórica e prática de qualidade, para que possa desenvolver sua prática pedagógica com qualidade, segurança e autonomia, compreendendo a intencionalidade de suas ações, bem como o seu papel como mediador de aprendizagens. Dessa forma, ele pode: garantir às crianças o conhecimento da diversidade não somente de gêneros textuais, mas das possibilidades múltiplas de experienciarem a linguagem escrita viva não apenas na escola, mas em suas vidas; ter autonomia para questionar o que é oferecido e que não se adequa aos objetivos da sua turma; dizer não, quando necessário, a propostas que vão de encontro ao seu trabalho e às suas concepções de ensino.

Ao finalizar a análise do livro *Adoletá*, podemos inferir que a forma como ele é pensado, priorizando atividades de decodificação e cópia, visa alterar o modo como os docentes vinham pensando o trabalho com a linguagem e a apropriação do sistema de escrita alfabético na Educação Infantil. Mais do que isso, o livro serve para disseminar entre os professores o discurso da instrução fônica e da ciência cognitiva, e por meio de suas atividades, direcionadas e mecanicistas, induz os educadores a alterarem a maneira como vinham pensando seu planejamento e suas atividades, subjetivando-os e constituindo uma nova identidade de professor e de criança.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, tecemos as considerações sobre o que foi analisado nesta dissertação, buscando responder ao problema de pesquisa que gerou este trabalho. Para responder à pergunta de pesquisa — quais são os discursos referentes a alfabetização, letramento e desenvolvimento da linguagem presentes nos livros didáticos da Educação Infantil e os previstos nos documentos norteadores desta etapa da Educação básica? — foi proposta uma análise do discurso dos seguintes documentos: Edital de Convocação n.º 2/2020 – CGPLI, Guia Digital PNLD 2022 e o livro didático da Educação Infantil *Adoletá: volume II: manual do professor*.

Nesta direção, o objetivo geral deste trabalho constituiu-se analisar quais discursos na área da alfabetização e do letramento estão presentes nos livros didáticos da Educação Infantil. Como objetivos específicos, almejamos: investigar se os livros didáticos contemplam nos seus objetivos a centralidade na criança e respeitam as especificidades da Educação Infantil; verificar as concepções de desenvolvimento da linguagem propostas nos livros didáticos; identificar se existem processos de alfabetização e letramento previstos em orientações e propostas de atividades nos livros didáticos da Educação Infantil aprovados no PNLD 2022.

A partir dos estudos e análises realizados, constatamos que não há como abordar o tema do livro didático sem contextualizar sua dimensão política, considerando seus elementos ideológicos e tendo como marca histórica a falta de neutralidade.

Com relação ao primeiro objetivo específico, que é investigar se os livros didáticos contemplam nos seus objetivos a centralidade na criança e respeitam as especificidades da Educação Infantil, os resultados demonstraram que, ao se afastar dos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos nas DCNEI e do eixo interações e brincadeira, igualmente autenticado e respaldado na BNCC, o Edital PNLD 2022 e o livro didático *Adoletá* não leva em conta os direitos conquistados no âmbito da Educação Infantil, além de desqualificar o trabalho docente e as pesquisas produzidas na área. O livro é contraditório e limitado, não oferece à criança atividades exploratórias para desenvolver as suas potencialidades, proporcionando um aprendizado mais prazeroso, lúdico e satisfatório; dessa forma, as especificidades da infância e seu período de desenvolvimento não são respeitadas.

Quanto ao segundo objetivo específico — verificar as concepções de desenvolvimento da linguagem propostas nos livros didáticos —, foi possível perceber que o trabalho com a linguagem até é citado no Edital e na introdução do livro didático, mas no decorrer das

atividades propostas parece existir um silenciamento quando: a criança não é levada a produzir cultura e expandir seu conhecimento sobre o mundo, realizando atividades significativas no interior da cultura letrada; e as atividades pouco levam a criança a refletir, elaborar hipóteses e construir seu conhecimento, comunicar-se, expressar-se e socializar-se. A proposta da Educação Infantil é oferecer às crianças oportunidades de ter experiências que envolvam o universo da escrita e da leitura, imergir a criança na cultura escrita, deixar brotar sua curiosidade e proporcionar experiências com a literatura infantil, o que não conseguimos visualizar nas atividades do livro didático *Adoletá*. As atividades utilizadas são baseadas em repetição, junção de sílabas, memorização de sons, decifração e cópia, pintura de desenhos prontos, passar por cima da letra, fazer desenhos que iniciem com a letra trabalhada. O trabalho com gêneros textuais é abordado de forma descontextualizada e fragmentada, e a escrita espontânea aparece poucas vezes ao longo das quatro unidades. Tais práticas presentes no livro didático tomam a criança como um agente passivo, porém concebemos a aprendizagem da linguagem oral e escrita como um elemento importante para ampliar as possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais, possibilita que as crianças possam ser protagonistas do processo.

No último objetivo específico buscamos identificar se existem processos de alfabetização e letramento previstos em orientações e propostas de atividades nos livros didáticos da Educação Infantil aprovados no PNLD 2022. Os documentos normativos desta etapa da educação, DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017a), definem que não compete à Educação Infantil alfabetizar as crianças, mas apresentar-lhes o patrimônio cultural da humanidade, do qual faz parte a cultura escrita, com vistas não a alfabetizar as crianças, mas ao seu desenvolvimento integral, respeitando suas características e seu modo de aprender, que ocorre pelas interações e brincadeiras. As concepções que fundamentam a política de Educação Infantil concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo.

Já as ações propostas no livro didático *Adoletá: volume II: manual do professor* possuem uma intencionalidade muito bem-definida: a demanda pela alfabetização precoce das crianças da Educação Infantil, criando um distanciamento do que é legitimado pelas DCNEI. O livro didático não oferece suporte para atingir o objetivo maior deste nível de ensino na esfera do desenvolvimento da linguagem escrita e nem das múltiplas linguagens. As práticas propostas no livro visam à alfabetização das crianças, deixando de lado o letramento — que é o mais importante, uma vez que possibilita a compreensão do uso da escrita e da leitura como função social —, haja vista que o termo foi substituído por “literacia”. Convém observar que,

após uma leitura minuciosa, em momento algum o termo “letramento” é citado no Edital de Convocação, no Guia Digital e no livro didático.

Por meio das análises realizadas, constatamos que o Edital PNLD 2022 faz referência a dois documentos para embasar suas proposições, a BNCC e a PNA, e busca traçar um paralelo entre eles. Entretanto, estes adotam concepções divergentes de Educação Infantil e de alfabetização.

A BNCC, no tocante à Educação Infantil, estabelece a perspectiva de tratar as crianças por campos de experiência, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Define a alfabetização como um processo que inclui não só dominar o sistema de escrita alfabético, mas também entender a leitura e a escrita em um contexto de práticas sociais.

Por sua vez, a PNA retoma um outro paradigma, há muito tempo superado: o da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental e a futura alfabetização. O documento prioriza a instrução fônica e as ciências cognitivas em detrimento a todo o conhecimento já produzido na área.

Perscrutando os três materiais que fizeram parte desta investigação — Edital de Convocação n.º 2/2020 – CGPLI, Guia Digital PNLD 2022 e o livro didático da Educação Infantil *Adoletá: volume II: manual do professor* —, podemos concluir que eles servem para consolidar o discurso da PNA. Desde o Edital de seleção das obras este discurso é apresentado, parece consolidar-se no PNLD 2022 (subjativando práticas docentes), e o livro que chega à mão das crianças orienta uma nova prática pedagógica, constituindo novas identidades docentes e discentes.

Percebemos, neste processo, o silenciamento de tantos outros discursos que circulam na atualidade sobre a educação das crianças, fazendo com que os professores sejam subjativados e passem a adotar esta postura teórica e prática, tomando-a como “a verdade”, sobre a melhor forma de trabalhar com as crianças. Destacamos, ainda, a evidência dada a elementos que nos fazem inferir que o processo de alfabetização sistemática deve iniciar ainda nesta etapa educacional, uma vez que aspectos mais gerais que dão relevo às múltiplas linguagens e ao letramento são pouco mencionados.

Neste contexto, verificamos que existe uma descontinuidade no trabalho desenvolvido no âmbito da educação brasileira. Por isso, precisamos de políticas públicas consistentes, que se tornem políticas de Estado, e não de governo, pois a cada troca de governo desconsidera-se todo um legado de estudos e pesquisas realizados. Apresenta-se o “velho”, no caso o método fônico, como sendo algo novo e científico, agora denominado de instrução fônica, travestido com uma nova roupagem, mais atualizada.

Amparadas em Foucault, observamos que o discurso mais presente e disseminado no Edital e no Guia, e consolidado no livro didático da Educação Infantil *Adoletá*, é o da PNA, documento este que assume um teor regulador e preparatório, pois define o que deve e o que não deve ser aprendido pela criança, incluindo a metodologia que será utilizada pelo docente durante o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os discursos presentes nos livros didáticos passam a integrar as práticas docentes cotidianas nas 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.

Mesmo os discursos das DCNEI sendo silenciados, eles continuam resistindo e contrapondo-se ao da PNA. Como revelam os Estudos Culturais, lutas pelo poder-saber são constantes. O cenário político educacional que preponderou na edição do PNLD 2022 para a Educação Infantil, foi o da educação através do livro didático, a instrução fônica, porém um novo momento histórico se inicia, propiciando que novos discursos surjam, ou que outros sejam retomados; reiniciam as lutas discursivas de efetivação de novos discursos, subjetividades e identidades, enfim, novas formas de saber-poder.

## REFERÊNCIAS

- ABE, Stephanie Kim. Entendendo as divergências entre a Política Nacional de Alfabetização e a BNCC. **Cenpec**, São Paulo, 28 jul. 2021 Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/parecer-politica-nacional-de-alfabetizacao-e-a-bncc>. Acesso em: 24 out. 2022.
- ALBUQUERQUE, Ana Paula Pachega da Silva; SILVA, Thaise da. O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco? **Horizontes: Revista de Educação**, Dourados, v. 5, n. 10, p. 5-22, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8040#:~:text=A%20partir%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20realizada,e%20c%C3%B3pia%20de%20um%20modelo>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular: representações da infância protagonista. *In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO*, 8.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2019, Canoas. **Anais [...]**. Canoas, RS: ULBRA, 2019. Disponível em: <https://www.2019.sbece.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjM6IjkyMSI7fSI7czoxOiJoIjtzOjMyOiIxYjgxMzkyMDNhODg5YTgzYTJlYjE3NzkwNTIzNDJkYSI7fQ%3D%3D>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- ANFLOR, Patrícia Santos; POHREN, Denise. Problematizações acerca do PNLD para a etapa da Educação Infantil. *In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO*, 9.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6., 2022, Canoas. **Anais [...]**. Canoas, RS: ULBRA, 2022. Disponível em: [https://www.sbece.com.br/resources/anais/9/sbece2022/1655777177\\_ARQUIVO\\_bb12a16177dc9778925ebef4abfb0440.pdf](https://www.sbece.com.br/resources/anais/9/sbece2022/1655777177_ARQUIVO_bb12a16177dc9778925ebef4abfb0440.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.
- ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2006.
- ANTUNES, Edivania Gomes Severino; COSTA, Cleber Balbino. **Inteligências múltiplas. Conhecimento e Educação**, Maringá, v. 1, p. 40-48, 2016.
- AQUINO, Ligia Maria Leão; VASCONCELLOS, Vera Maria. Questões curriculares para Educação Infantil e PNE. *In: FARIA, Ana Lucia Goulart; AQUINO, Ligia Maria Leão. Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 69-82.
- ARAÚJO, Renata Adjaína Silva de. **Os usos do livro didático na Educação Infantil: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) — Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.
- ASSIS, Silvania Lúcia Chaves. **O livro didático como recurso formador docente na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade La Salle, Canoas, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância. *In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010. p. 1-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16, p. 15-32, 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia. Livro Didático na Educação Infantil: na contramão dos direitos de aprendizagem das crianças. LIVE (2h 28min). Transmitido em 28 de jul. de 2021- Ciranda Reflexiva do FEBI- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4IL-FkstEw&t=4081s>. Acesso em: 10 de agos. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FOCHI, Paulo Sergio. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **RevistAleph**, Niterói, n. 19, p. 5-23, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BDTD. **Página inicial**. Brasília, DF: Ibict, [2022?]. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa, PT: Relógio D'Água Editores, 1992.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: ANPED SUL*, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: UFPR, 2016. p. 1-16. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5\\_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

BORATO, Debora Luzia *et al.* **O livro didático como instrumento para a construção da subjetividade no processo de consolidação do currículo escolar**. Artigo (Projeto de pesquisa) — Universidade Paranaense, Cascavel, 2004. Disponível em: [www.yumpu.com/pt/document/read/12719285/o-livro-didatico-olhos-criticos](http://www.yumpu.com/pt/document/read/12719285/o-livro-didatico-olhos-criticos). Acesso em: 16 jun. 2019.

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, v. 24, n. 43, p. 193-221, set./dez. 2019.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata Teixeira Junqueira. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 67-96, set./dez. 2018. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1138>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Alexsandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, set./dez. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 9.099**, de 18 de julho de 2017b. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **Edital de Convocação n.º 2**, de 21 de maio de 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. Brasília, DF: MEC/CGPLI, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/Edital\\_PNLD\\_2022\\_Consolidado\\_\\_3\\_\\_RETIFICACAO\\_\\_23.04.2020.pdf/view](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/Edital_PNLD_2022_Consolidado__3__RETIFICACAO__23.04.2020.pdf/view). Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **Guia Digital PNLD 2022: obras didáticas e pedagógicas: educação infantil**. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2021. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2022\\_didatico\\_Apresentacao.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2022_didatico_Apresentacao.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/ Sealf, 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: SEEF/MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 15**, de 26 de julho de 2018. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/34379311/do1-2018-07-27-resolucao-n-15-de-26-de-julho-de-2018-34379280](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/34379311/do1-2018-07-27-resolucao-n-15-de-26-de-julho-de-2018-34379280). Acesso em: 1 fev. 2022.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 44-51, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: CAPES, c2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana. Livro didático: contradições para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3957/7384>. Acesso em: 1 set. 2022.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

CARVALHO, Nádia Priscila de Lima; SALLES, Conceição G. Nóbrega Lima. A infância na escola: o olhar das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas municipais da região do Agreste /PE. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 13.; CONGRESSO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO DA UFPE, 7.; ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO ENSINO MÉDIO DA UFPE, 4., 2015, Recife. **Anais [...]**. Recife, PE: UFPE, 2015. p. 1-4. Disponível em: [https://www.ufpe.br/documents/616030/881126/A\\_infancia\\_na\\_escola.pdf/92ff4c24-6050-47a3-bdc7-89ebdd005a9c](https://www.ufpe.br/documents/616030/881126/A_infancia_na_escola.pdf/92ff4c24-6050-47a3-bdc7-89ebdd005a9c). Acesso em: 1 set. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 1 set. 2022.

CAVALCANTE, Luciana Matias. Alfabetização na Educação Infantil? Uma questão polêmica? **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n. 2, p. 34-56, jul./dez. 2014.

CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. *In*: ROCHA; Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

COSTA, Josilene Pereira da; SANTOS, Lindalva Pessoni. As múltiplas linguagens e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO INHUMAS*, 6., 2017, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas, GO: UEG, 2017. p. 715-732. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/9041/6987>. Acesso em: 1 set. 2022.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 36-61, 2003.

CUNHA, Natália Marina Dantas; SILVA, Thaís Oliveira. O (não) trabalho com gêneros textuais na Educação Infantil: o que dizem as práticas? *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGEM E GÊNEROS TEXTUAIS*, 4., 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: UEPB, 2017.

DENNING, Michael. **A cultura na era dos três mundos**. São Paulo: Francis, 2005.

DIAS, Priscila da Rosa Lescano. **Práticas de letramento na Educação Infantil**: análise de uma proposta de material pedagógico utilizado para o ensino remoto em Amambai/MS. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EHRI, Linnea. Learning to read words: theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

EHRI, Linnea. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In: MALUF, Maria Regina; MARTINS, Cláudia Cardoso (org.). Alfabetização no século XXI*: como se aprende a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

EHRI, Linnea. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, 1998.

FARIA, Alessandra de Carvalho; ANGOTTI, Maristela. As diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 217-230, jul./dez. 2014.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1985.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. *In*: SOARES, Guimar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande, RG: Editora da FURG, 2006. p. 62-74. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87483>. Acesso em: 2 abr. 2022.

FNDE. **Informe n.º 27**, de maio de 2020. Brasília, DF: COARE/FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, SP: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. *In*: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. São Paulo, SP: Graal, 2004. p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo, SP: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maíra de Oliveira. **Perspectivas do letramento e alfabetização nas práticas curriculares de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GARDNER, Howard *et al.* **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. São Paulo, SP: Artmed, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15-41, jul./set. 2014.

GOOGLE ACADÊMICO. **Início**, [2022?]. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 1 fev. 2022.

GORDON, Colin. Governmental rationality: an introduction. *In*: BURCHEL, Grahah; GORDON, Colin; MILLER, Petter (ed.). **The Foucault effect: studies in governmentality**. Chicago, USA: The University of Chicago, 1991. p. 1-50.

HALL, Stuart. Estudos Culturais: dois paradigmas. *In*: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2003. p. 131-

159.HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 76- 85, jul./dez. 2019.

LIMA, Laura Alves de. **O livro didático na educação infantil: uma análise crítica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

LIVRO didático na Educação Infantil: na contramão dos direitos de aprendizagem das crianças. [*S. l.: s. n.*], 2021. 1 vídeo (148 min). Publicado pelo canal FBEI Baiano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4IL-FkstEw&t=4081s>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v.1, n. 10, p. 86-90, jul./dez. 2019.

MACHADO, Roberto. Introdução. Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 7-23.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-103.

MALAGUZZI, Loris. Poema. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 5.

MELO, Keyla Rejane Almeida. Leitura e escrita na educação infantil: das orientações teóricas metodológicas às práticas docentes. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n. 2, jul./dez. 2014.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação**. São Paulo, SP: Avercamp, 2004. p. 135-154.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>. Acesso em: 1 abr. 2022.

MENDES, Adelma Barros; GOMES, Rosivaldo. A alfabetização e as condições para alfabetizar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 112-116, jul./dez. 2019.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTIEL, Jair Antunes; VIEIRA, Lucas Carboni. A Base Nacional Comum Curricular sob a análise do discurso: seus (re)significados e suas intencionalidades implícitas. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 8.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2019, Canoas. **Anais** [...]. Canoas, RS: ULBRA, 2019. Disponível em: [https://www.2019.sbece.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNDoiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZVZVZPIjtzOjM6Ijg4NyI7fSI7czoxOiJoIjtzOjMyOiJjYjM0NzY1YTQ2MmZhZDAzZTA3ZWFiMDUxNDhmMTQ2NiI7fQ%3D%3D](https://www.2019.sbece.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNDoiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZVZPIjtzOjM6Ijg4NyI7fSI7czoxOiJoIjtzOjMyOiJjYjM0NzY1YTQ2MmZhZDAzZTA3ZWFiMDUxNDhmMTQ2NiI7fQ%3D%3D). Acesso em: 1 abr. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 66-75, 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF, 27 abr. 2006. p. 1-16. Disponível em: [https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/mortatti\\_historiametodosalfabetizacaobr1.pdf](https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/mortatti_historiametodosalfabetizacaobr1.pdf). Acesso: 4 jan. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul./dez. 2019.

NASCIMENTO, Lílian. Consciência fonológica: o que é, para que serve e qual sua relação com o aprendizado da leitura e escrita? **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, n. 16, out./nov. 2008.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **O livro didático de geografia como estratégia de governo**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA, Janaina Bulcão de. **O Programa Nacional do Livro do professor da Educação Infantil**: oralidade, leitura e escrita em destaque. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

OLIVEIRA, Zilda Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, MG: [s. n.]. 2010. p. 1-14.

PAULA, Lara Pinheiro de; ARAUJO, Ludmilla Carneiro. Uma análise sobre a utilização de livro didático na Educação Infantil. **Revista Científica UNIFAGOC Multidisciplinar**, Ubá, v. 1, p. 126-139, 2020.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

PLASZEWSKI, Helenara; VANTI, Elisa dos Santos. PNLD na Educação Infantil e o processo de apagamento das pedagogias das e pelas infâncias: uma análise preliminar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas, RS: CONEDU, 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA109\\_ID8699\\_30092021234623.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA109_ID8699_30092021234623.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

SAGRILO, Ana Paula Bolsan; SILVA, Thaise da. Livro didático: um novo elemento nas salas de Educação Infantil. **Horizontes**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 174-186, jan./jun. 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SCIELO. **Início**, [2022?]. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SILVA, Patrícia Botelho da; CARLA, Vilza. **Adoletá**: volume II: manual do professor. São Paulo: Editora do Brasil, 2020a.

SILVA, Patrícia Botelho da; CARLA, Vilza. **Adoletá**: volume II: livro do estudante. São Paulo: Editora do Brasil, 2020b.

SILVA, Thais Thalyta da. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da Educação infantil**: concepções e práticas docentes. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Thaise da. **Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise**: os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2000.

SOUSA, Joana Dark Andrade; ARAGÃO, Wilson Honorato. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018.

SOUZA, Solange Jobim e. Em busca de novos paradigmas para as ciências humanas. *In*: SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 11. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 17-26.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 9, n. 2, p. 303-320, ago. 2009.

TEIXEIRA, Liziane Arâmbula. **Política Nacional de Alfabetização (2019)**: discursos em análise. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. 125-142, jul./dez. 2004.

UFGD. **Repositório**. Dourados, MS: UFGD, [2022?]. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-56.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

WESTRUP, Beatriz Ferrari; CAMARGO, Gislene. A alfabetização na Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 2, p. 84-101, maio/ago. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.