

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA EM DESTAQUE.

JANAINA BULÇÃO DE OLIVEIRA

PNLD

Programa Nacional do Livro Didático



EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2017 - CDEP
EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE SELEÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO PNLD 2017

A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAI), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nos termos do art. 205, V, da Constituição Federal de 1988, no Lei nº 9.293/1996 e Decreto nº 9.292/2017, faz saber aos interessados que se encontra aberto o processo de seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

1. Do Objeto
1.1 Este edital tem por objeto a convocação de editores para participar do processo de avaliação de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores das áreas citadas no âmbito fundamental (1º ao 5º ano) das escolas de educação básica pública, das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal e dos professores de educação infantil das escolas de educação básica pública, das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos.
1.1.1 Para efeito do governo das obras o material voltado à educação infantil, serão consideradas as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, conforme o disposto no §1º do art. 2º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

2. Das Características das Obras
2.1 Destinadas aos Professores da Educação Infantil
2.1.1 Serão avaliadas obras didáticas conforme o quadro abaixo, observadas as condições e demais especificações constantes neste edital e seus anexos.

Obras Didáticas de Professor da Educação Infantil	Faixa Etária	Última Edições (Número de páginas)	Material Digital (Formato máximo)
Livro do Professor da Educação Infantil - Criche	0 a 3 anos e 01 mês	204 páginas	1 DVD 4.5 GB
Livro do Professor da Educação Infantil - Brincadeira	4 a 5 anos e 11 meses	204 páginas	1 DVD 4.5 GB
Livro do Professor da Educação Infantil	0 a 5 anos e 11 meses	408 páginas	2 DVDs 4.5 GB cada

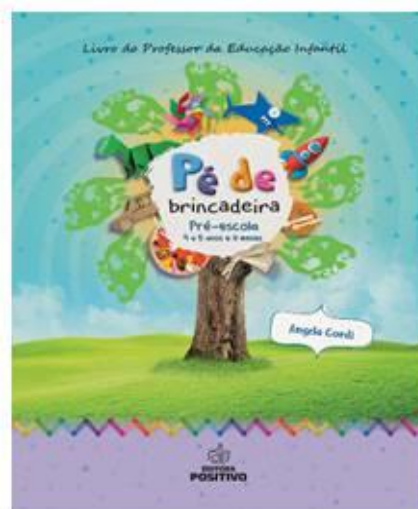
2.1.2 Avaliadas em conjunto sempre sob o nome das faixas etárias do quadro acima.



EDUCAÇÃO INFANTIL

Guia Digital
PNLD2017

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDEPROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICAS
DA EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

JANAINA BULCÃO DE OLIVEIRA

**O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA EM
DESTAQUE.**

**DOURADOS-MS
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

JANAINA BULCÃO DE OLIVEIRA

**O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA EM
DESTAQUE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O48p Oliveira, Janaina Bulcao De
O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA EM DESTAQUE. [recurso eletrônico] / Janaina Bulcao De
Oliveira. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Thaise da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

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

1. Livro do Professor da Educação Infantil. 2. PNLD 2019. 3. Educação Infantil. 4. Linguagem verbal. 5. BNCC. 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.

Dedico este texto às crianças que tenho e tive oportunidade de conhecer no decorrer da minha trajetória acadêmica e profissional, por todo saber partilhado e pelo carinho ofertado. Aos professores que, assim como eu, acreditam em uma educação de qualidade e no respeito aos pequenos.

“O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”.

(Manoel de Barros).

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de me conceder a vida!

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva, por contribuir de forma imensurável para com meu amadurecimento acadêmico, pessoal e profissional, que com paciência e sábias palavras, ajudou a conduzir minha escrita. Agradeço por confiar a mim a oportunidade de um novo olhar frente às infinitas possibilidades. Sua simplicidade e generosidade foram fundamentais diante de tamanha complexidade sobre as questões relacionadas à educação. Serei eternamente grata!

Aos meus pais José Joaquim e Laurinda, meus exemplos de luta, superação, força e coragem. Pessoas de muita fé, que sempre me incentivaram, mesmo sem concluir os estudos quando jovens, e nunca deixaram de mostrar a mim e a minha irmã o quanto a educação é valiosa e transformadora. Agradeço por se fazerem presentes, mesmo quando a distância nos impossibilitava os momentos de ternura.

Ao meu filho Miguel por compreender minha ausência e por me ensinar a ser um ser humano melhor. Pelo afeto e amor transmitidos em seu olhar.

Ao Antônio, por acreditar e incentivar meus estudos e sonhos, pelo cuidado e amor. Por ajudar a preparar as saladas de fruta para eu levar nos dias de aulas e principalmente, pelo abraço apertado quando as coisas ficavam difíceis.

À minha irmã Hercília pelas palavras de incentivo e cuidado para comigo e com meu filho.

Às minhas avós, doces meninas de cabelos grisalhos que se fazem presentes demonstrando carinho, mesmo diante dos percalços com a saúde.

À Prof.^a Dr.^a 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. Por ter compartilhado o seu aprendizado e saber. Agradeço pelo carinho, trocas de experiências, leituras e incentivos.

Aos professores do PPGEDu pela dedicação, olhar de possibilidades e ensinamentos.

Às queridas Lorraine, Liziana, Priscila e Kalyne por todas as formas de contribuições, sejam de materiais, leituras, estudos, cafés e sorrisos. Obrigada meninas!

Lorraine e Liziana agradeço, pela escuta, pela ajuda, leituras dos meus textos, algumas caronas e principalmente amizade que levarei para a vida. Com vocês a caminhada tornou-se leve e repleta de aprendizados.

Às minhas colegas de profissão, professoras Lucimar, Maria, Marinalva, Renata e tantas outras. Gratidão!

À escola municipal Etalívio Penzo e as diretoras Creuza e Suely. Com vocês percebi o quanto tenho e posso contribuir na vida das crianças. Agradeço pelo apoio e incentivo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (GEINFAN), pelas discussões e construção de conhecimento.

Às técnicas da secretaria do PPGEduc, Valquíria e Eliza, pela atenção e dedicação para com as dúvidas e informações.

Aos demais colegas que tive oportunidade de conhecer durante o mestrado, às pessoas que surgiram em meu caminho e aos familiares que não citei na oportunidade, porém não menos importantes, guardo todos em meu coração e expresso aqui meu carinho e agradecimento por vocês.

Muitíssimo obrigada!

As cem linguagens da criança

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, de
maravilhar 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 lhe separam 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 um 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 enfim: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

(MALAGUZZI, 1999, p. 9).

Resumo: O uso de livros didáticos e apostilados em turmas da Educação Infantil sempre foi algo polêmico entre os estudiosos e professores da área. Embora há muito tempo faça parte da realidade das instituições particulares, nas escolas públicas ele ainda é um objeto de pouca circulação. Diante desse cenário, chamou atenção dos envolvidos com o campo a proposta lançada em 2017 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de incluir entre os materiais distribuídos para as instituições de ensino um livro para o professor da Educação Infantil. A partir desse contexto, surge o interesse por desenvolver uma análise acerca do *Livro do Professor da Educação Infantil*. Para tal, traçou-se como objetivo geral: analisar como os trabalhos com a oralidade, leitura e escrita estão apresentadas nos livros. E como objetivos específicos, pretendeu-se dar visibilidade ao discurso oficial sobre como trabalhar com a oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil; demonstrar como o livro, enquanto artefato cultural vem constituindo uma forma de ser professor na Educação Infantil, por meio de seus discursos; revelar a produtividade dos materiais escolares, mostrando que estes subjetivam sujeitos e constroem um discurso sobre o trabalho docente. O aporte teórico utilizado foi o dos Estudos Culturais que permitiram refletir a respeito dos dados observados e tecer conclusões sobre os resultados alcançados. A investigação foi pautada em uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, que teve por base a análise textual e do discurso que permitiu analisar os materiais e perceber a relevância dos dados com maior aprofundamento e compreensão. Os documentos que fizeram parte do campo de investigação foram o *Editais de Convocação 01/2017 - Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI)*, o *Guia do Livro do Professor da Educação Infantil* e os livros *Pé de brincadeira* e *Aprender com a criança – experiência e conhecimento*, ambos com suas produções voltadas para a etapa pré-escolar da Educação Infantil. A partir dos dados analisados pode-se concluir que o Edital silencia a multiplicidade de discursos e saberes presentes na EI documento esse, que assume um teor regulador e preparatório, pois define o que deve e o que não deve ser aprendido pela criança. O Guia e os Livros do Professor fizeram parte do circuito de produção que permitiram que o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se estabelecesse; que o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita que vem pautando os materiais analisados seguem o disposto na BNCC, e que esses materiais foram pensados para a formação dos professores da Educação Infantil e tem o objetivo de implementar a BNCC. Assim, os livros selecionados e analisados são os que apresentam de forma explícita os princípios da Base e por fim, determinam uma forma de ser professor na Educação Infantil, subjetivando suas práticas pedagógicas a partir dos exemplos e orientações disponibilizados por estes materiais. Evidencia-se a necessidade de continuidade dessas pesquisas e estudos que poderão surgir com relação ao caráter restrito dos conteúdos dos livros utilizados por professores e futuramente por crianças da pré-escola (PNLD 2022) que ganham força e disseminam determinados discursos, enquanto silenciam outros tantos, restringindo o acesso à cultura, alimentando o mercado editorial que de certa forma continuando a silenciar docentes e alunos.

Palavras-chave: Livro do Professor da Educação Infantil. PNLD 2019. Educação Infantil. Linguagem verbal. BNCC.

Resumen: El uso de libros de texto y folletos en las clases de Educación Infantil siempre ha sido controversial entre académicos y maestros en el campo. Si bien hace tiempo que forma parte de la realidad de las instituciones privadas, en las escuelas públicas sigue siendo un objeto de poca circulación. Ante este escenario, la propuesta lanzada en 2017 por el Programa Nacional de Libros de Texto (en portugués, PNLD) pedía incluir entre los materiales distribuidos a las instituciones educativas un libro para el docente de educación infantil, llamó la atención de los involucrados en el campo. De este contexto surge el interés de desarrollar un análisis sobre el *Libro del Maestro de Educación Infantil*. Para el desarrollo de esta investigación se plantearon los siguientes objetivos: objetivo general de analizar cómo se presenta en los libros el trabajo con la oralidad, lectura y escritura. Los objetivos específicos tienen la intención de; dar visibilidad al discurso oficial sobre cómo trabajar la oralidad, la lectura y la escritura en la educación infantil, demostrar cómo el libro como artefacto cultural ha ido constituyendo una forma de ser docente en la educación infantil, a través de sus discursos; revelan la productividad de los materiales escolares, mostrando que estos subjetivizan a las personas y construyen un discurso sobre el trabajo docente. El aporte teórico utilizado fue el de Estudios Culturales, lo que permitió reflexionar sobre los datos observados y sacar conclusiones sobre los resultados alcanzados. La investigación se basó en una investigación cualitativa, de tipo documental, que se basó en el análisis textual y discursivo que permitió analizar los materiales y percibir la relevancia de los datos con mayor profundidad y comprensión. Los documentos que formaron parte del campo de investigación fueron lo *Aviso Público de Convocación 01/2017* - Coordinación General de Programas del Libro (en portugués, CGPLI), la Guía del Docente para la Educación Infantil y los libros *Pies de Jugar y Aprender con el niño - experiencia y conocimiento*, ambos con su producción enfocada a la etapa preescolar de Educación Infantil. De los datos analizados se puede concluir que el Aviso Público silencia la multiplicidad de discursos y conocimientos presentes en la EI este documento, que asume un contenido normativo y preparatorio, ya que define qué debe y qué no debe aprender el niño. En un país diferente como Brasil, cuando nos proponemos retratar una realidad, estamos seleccionando un tipo de realidad que se entiende como la regla, la norma, descartando tantas otras culturas y pluralidades. El niño no tiene libertad para escribir, las formas en las que se proponen tienen propósitos previamente establecidos. Es necesario que el PNLD adopte un libro sobre Educación Infantil para que los niños puedan jugar? El Guía y los Libros del Docente fueron parte del circuito de producción que permitió establecer el discurso de la Base Curricular Común Nacional (en portugués, BNCC); que el trabajo con oralidad, lectura y escritura que ha orientado los materiales analizados sigue lo dispuesto en la BNCC, que estos materiales fueron diseñados para la formación en servicio de los docentes de Educación Infantil y tiene como objetivo implementar la BNCC, que los libros seleccionados son aquellos que presentan explícitamente los principios de la Base y finalmente, que los libros analizados determinan una forma de ser docente en educación infantil, subjetivando sus prácticas pedagógicas en base a los ejemplos y lineamientos que brindan estos materiales. Demostramos así la necesidad de continuidad de estas investigaciones y estudios que puedan surgir en relación al carácter restringido de los contenidos de los libros utilizados, por los docentes y en el futuro por los niños en edad preescolar (PNLD 2022) que cobran fuerza y difunden determinados discursos, mientras silencia a muchos otros, restringe el acceso a la cultura, alimenta el mercado editorial que de alguna manera sigue silenciando a profesores y alumnos.

Palabras clave: Libro del maestro de Educación Infantil. PNLD 2019. Educación Infantil. lenguaje verbal. BNCC.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular.
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CD:** Conselho Deliberativo.
- CEIM:** Centro de Educação Infantil Municipal.
- CGPLI:** Coordenação-Geral dos Programas do Livro.
- CNE:** Conselho Nacional de Educação.
- CNLD:** Comissão Nacional do Livro Didático.
- DCNEI:** Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.
- EC:** Emenda Constitucional.
- EC:** Estudos Culturais.
- ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente.
- EI:** Educação Infantil.
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos.
- FAE:** Fundação de Assistência ao Estudante.
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- FUNDEB:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
- FUNDEF:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- INL:** Instituto Nacional do Livro.
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC:** Ministério da Educação.
- PBA:** Programa Brasil Alfabetizado.
- PDDE:** Programa Dinheiro Direto na Escola.
- PNBE:** Programa Nacional Biblioteca na Escola.
- PNE:** Plano Nacional de Educação.
- PNEI:** Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.
- PNLA:** Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.
- PNLD:** Programa Nacional do Livro Didático.
- PNLEM:** Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.
- PNQEI:** Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação.

SED: Secretaria de Estado de Educação.

SEMED: Secretaria Municipal de Educação.

SISCORT: Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica.

UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estado do Conhecimento sobre o PNLD na Educação Infantil e Linguagens em bases de dados on-line publicados durante o período 2009-2020.....	14
Quadro 2: Marcos políticos e regulatórios que atingem a Educação Infantil.....	27
Quadro 3: Livros distribuídos no Brasil.....	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade (oralidade e escrita): Eu gosto de comer (Livro Pé de brincadeira).....	86
Figura 2: Atividade: Eu e o outro: nome próprio (Livro Aprender com a criança: experiência e conhecimento).....	94
Figura 3: Objetivos de aprendizagem da atividade: Eu e o outro: nome próprio (Livro Aprender com a criança: experiência e conhecimento).....	95

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	12
Capítulo I - APROXIMAÇÕES TEMÁTICAS	19
1.1 Reflexões: ser docente na Educação Infantil.....	22
1.2 Políticas públicas educacionais no âmbito da Educação Infantil.....	24
1.3 A construção do amparo legal da Educação Infantil	27
Capítulo II - APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	36
2.1 Estudos culturais e o artefato cultural: Livro do Professor.....	36
2.2 Linguagens na Educação Infantil.....	43
Capítulo III - CAMINHOS DA PESQUISA.....	51
3.1 Materiais e Categorias de Análise.....	54
Capítulo IV – REFLEXÕES ANALÍTICAS	57
4.1 Análise do Edital de Convocação 01/2017 PNLD-EI.....	57
4.2 Análise do Guia Digital PNLD/2019 Educação Infantil.....	65
4.3 Os Livros do Professor da Educação Infantil.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	100

NOTAS INTRODUTÓRIAS

As ações e relações pedagógicas são espaços e tempos dialógicos mobilizados e, ao mesmo tempo, mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor. Os sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas são sempre permeados por outros sentidos subjetivos, produzidos fora do espaço e do tempo da escola. O professor não é um executor de uma prática, é um ser complexo que tem suas ações e relações pautadas pelo modo como está constituída sua subjetividade naquele momento, podendo constituir-se e expressar-se de modo distinto diante de experiências que gerem novas produções subjetivas.

(Rossato, Matos, Paula, 2018, p. 07).

A Educação Infantil (EI), assim como, as demais etapas de ensino, passam por modificações legislativas na busca pela qualidade da educação que chega para as crianças de todo o Brasil. As discussões que marcam essa etapa de ensino, principalmente no que diz respeito às questões referentes às linguagens, são continuamente alvo de ações governamentais. Dentre as inovações dos últimos anos está a adoção do Livro do Professor da Educação Infantil¹ (LPEI).

Ao me deparar com esse material, vários questionamentos e estranhamentos surgiram, pois essa etapa educacional tem entre suas marcas um planejamento mais flexível e embora as instituições privadas adotem esse material as instituições públicas, ainda não o faziam, indo de encontro ao que a maioria dos pesquisadores da área defende. Perguntas como: Qual a

¹ Neste trabalho faremos uma aproximação do LPEI com o livro didático, uma vez que seu processo de produção é praticamente o mesmo, apenas se diferenciando quanto ao público a que se destina. O primeiro é elaborado para as professoras da EI, o segundo tem como público alvo alunos e professores.

pertinência ou finalidade um livro para o professor² da educação infantil que trabalha na esfera pública?³ Quais discursos estariam presentes nesse material? Quais práticas estão sugerindo para esse professor? Como a linguagem (leitura, escrita e oralidade) será tratada? Vão propor que a alfabetização se inicie nesta etapa? Será esse, o primeiro passo para a adoção de um livro para as crianças que estão na Educação Infantil? Diante de tantos questionamentos, me senti instigada a pesquisar sobre esta temática.

Sobre o assunto Pereira (2015, p. 23) já havia dito que,

[...] acreditamos que se, o governo federal, visando à uniformização dos conteúdos mínimos no currículo nacional da Educação Básica (atualmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), utiliza o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para fazer a análise, aquisição e distribuição de livros didáticos aos alunos atendidos pelo programa – considerando a obrigatoriedade da matrícula das crianças com 4 anos na escola - acreditamos que, provavelmente, o governo irá estender o PNLD para a Educação Infantil. Sendo assim, as editoras, possivelmente, terão que se adequar a essa nova estrutura nacional.

O interesse por escrever e pesquisar sobre o Livro do Professor da Educação Infantil surgiu a partir de minha vivência como professora deste nível de ensino. Concluí minha graduação em Pedagogia no ano de 2009 e, a partir do ano de 2011, após aprovação em concurso público do município de Ladário/MS, venho desenvolvendo atividades com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Durante este período, obtive a grata oportunidade de trabalhar no Núcleo de Educação Infantil, desse mesmo município, onde percebi as árduas e destemidas lutas em prol da melhoria da educação, do ensino-aprendizagem e do respeito à criança.

Tornei-me mãe e o acompanhamento, a preocupação e o cuidado com a Educação Infantil só fez crescer. Desde 2017, atuo na rede municipal de ensino de Dourados-MS, em turmas da Educação Infantil.

Fiquei surpresa quando, em 2019, fui informada na escola municipal Etalívio Penzo em que trabalho, que os professores receberiam livros e que deveriam fazer a escolha dos mesmos. Algumas questões invadiram a minha mente e diante disso, surgiu à necessidade de investigar como os livros destinados aos professores da Educação Infantil propõem que sejam desenvolvidas as atividades para trabalhar com linguagens.

² Embora seja comum o uso do gênero feminino para se referir aos docentes que trabalham na educação infantil optamos por utilizar o gênero masculino, visando à quebra de um estereótipo de gênero que delimita campos de atuação profissional.

³ Ao longo do texto elaboraremos várias questões reflexivas, sem o intuito de tentar respondê-las. Elas estarão presentes no texto como uma estratégia de escrita que pretende dar visibilidade a uma série de interrogações vivenciadas pelo pesquisador ao longo de sua investigação.

Sendo assim, esta investigação tem como objetivo geral analisar como o trabalho com as linguagens oral e escrita são apresentadas no Livro do Professor da Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se dar visibilidade ao discurso oficial sobre como trabalhar com as linguagens oral e escrita na Educação Infantil; demonstrar como o livro, enquanto artefato cultural vem constituindo uma forma de ser professor na Educação Infantil, por meio de seus discursos; revelar a produtividade dos materiais escolares, mostrando que estes subjetivam sujeitos e constroem um discurso sobre o trabalho docente.

Para tanto, será utilizado como aporte teórico os Estudos Culturais que permitirão refletir a respeito dos dados observados e tecer conclusões sobre os resultados alcançados. As fontes de dados analisadas nesta investigação serão o *Edital de Convocação 01/2017 - Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI)*, o *Guia Digital PNLD 2019* e os livros *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018) e *Aprender com a criança – experiência e conhecimento* (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018). A investigação será pautada em uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, que tem por base a análise textual e do discurso.

A relevância desta pesquisa está em garantir que a criança da Educação Infantil possa viver sua infância com olhos no brincar, uma prática tão relevante para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. O ato de brincar é imprescindível e não pode ser previsto ou delimitado em atividades de um livro.

Antes de me debruçar diretamente sobre o objeto deste estudo, realizei uma pesquisa de cunho Bibliográfico, sobre as investigações já concluídas que se relacionam com o meu tema de trabalho. As autoras Vosgerau e Romanowski (2014) apontam que “os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área” (p.167). Para tanto, fiz um levantamento bibliográfico acerca dos estudos recentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴.

Sobre este tipo de levantamento Soares e Maciel (2000, p. 07) afirmam que:

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

⁴A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem colocado à disposição o Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

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.

Para Severino (2007, p. 145), “uma vez definidos os documentos a serem pesquisados, procede-se à leitura combinando o critério de atualidade com o critério da generalidade para o estabelecimento da ordem da leitura”. A revisão bibliográfica permite maior reflexão e aprofundamento do tema que será pesquisado, a partir dele podemos perceber o quanto já se pesquisou sobre uma determinada temática, quais os autores e as metodologias utilizadas nestas investigações, a que resultados chegaram e como as pesquisas já realizadas podem contribuir para a que está em andamento, além disso, as leituras e as análises possibilitam interlocuções futuras com a produção já existente.

As autoras Romanowski e Ens (2006, p. 39) evidenciam que:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Diante de uma infinidade de dados revelados na área pesquisada é possível perceber informações e verificar quais as produções existem na área a ser estudada. Desse modo, foram utilizados 6 descritores. O primeiro foi “Livro do Professor”, com 2 resultados, na sequência, “Educação Infantil”, o qual apontou 6 trabalhos. O terceiro descritor, foi “Cultura Escrita”, que apresentou 5 trabalhos; já o outro descritor “Múltiplas Linguagens”, exibiu 4 pesquisas. O quinto descritor “Linguagem”, por sua vez, apareceu somente 2 vezes, e por fim, “Alfabetização”, o qual apresentou 6 resultados. Os trabalhos identificados na pesquisa, por meio dos descritores acima citado, foram produzidos entre os anos de 2009 a 2019.

Para a definição do recorte temporal, a referência utilizada foi à instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, este documento foi escolhido por ser o mais reconhecido pelos pesquisadores e professores da área. Por sua vez, o ano de 2020 marca o início desta investigação.

Os trabalhos encontrados dentro do tema deste estudo estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Teses e dissertações localizadas sobre a temática em questão.

Autoras	Título do Trabalho	Ano	Tipo de Trabalho
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)	2012	Tese
CRUZ, Maria do Carmo Gallo.	A Organização das Práticas de Alfabetização na Escola Particular a partir da Inserção das Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental.	2013	Dissertação
FREITAS, Maira de Oliveira.	Perspectivas do Letramento e Alfabetização nas Práticas Curriculares de Educação Infantil.	2013	Dissertação
LOPES, Cristiane de Avila.	Qualidade das Narrativas Oraís e Escritas na Alfabetização: O Efeito das Experiências a Educação Infantil.	2013	Dissertação
COSTA, Selma A. Ferreira da.	O Processo de Apropriação da Cultura Escrita na Educação Infantil.	2014	Dissertação
DOMINICI, Isabela Costa.	Educação Infantil e os Eventos de Letramento em uma Turma de 5 Anos.	2014	Dissertação
GOES, Margarete Sacht.	As Relações entre Desenho e Escrita no Processo de Apropriação da Linguagem Escrita.	2014	Tese
LUCAS, Lilian Silva de.	A Leitura e a Escrita na Primeira Etapa da Educação Infantil: Os Discursos e as Práticas Pedagógicas.	2014	Dissertação
MELO, Keylla Rejane Almeida.	Os Usos da Leitura e da Escrita na Educação Infantil.	2014	Dissertação
SCARPA, Regina Lucia Poppa.	O Conhecimento de Pré-Escolares sobre a Escrita: Impactos de Propostas Didáticas Diferentes em Regiões Vulneráveis.	2014	Tese
BRISOLLA, Lívia Santos.	Educação, Indústria Cultural e Livro Didático.	2015	Tese
CORNÉLIO, Shenia Darc V.	Perspectiva do Letramento: Mudanças e Permanências nos Livros Didáticos de Alfabetização	2015	Tese
GIDEONI, Alessandra D. Correa.	A Trajetória de uma Criança em Relação à Escrita: O que ela não pode saber?	2015	Dissertação
PEREIRA, Maria Teresa B. Ferrari.	Letramento em Livros Didáticos para a Educação Infantil: Possibilidades Instauradas com Textos Poéticos.	2015	Dissertação
BUENO, Leticia de Aguiar.	Práticas de Letramento de uma turma de Pré-Escola em uma Escola do Campo no Município do Rio Grande - RS.	2015	Dissertação
SACCO, Debora Alvares Groti.	Contextualização da Leitura e da Escrita na Educação Infantil: Entre os Discursos e as Práticas Docentes.	2015	Dissertação
XIMENES, Priscilla de Andrade Silva.	Concepções e Práticas de Alfabetização e Letramento de Professores da Pré-Escola do Município de Catalão-GO.	2015	Dissertação
ÁVILA, Fernanda Cecilia Farias de.	Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Análise das Concepções das Professoras das Umeis do Município de Belo Horizonte.	2016	Dissertação

BORDIGNON, Lorita Helena C.	Alfabetização e Letramento: Concepções Presentes no Ensino da Linguagem Escrita.	2016	Dissertação
MOURA, Ana Luiza F. de.	O Processo de Apropriação da Leitura e da Escrita na Educação Infantil: Narratividade de Crianças.	2016	Dissertação
SILVA, Aline Araújo C. da.	A Linguagem Escrita na Educação Infantil: Orientações, Concepções e Perspectivas.	2016	Dissertação
SOUSA, Elizabeth Vieira R. de.	Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Um Estudo de caso em uma Instituição de Educação Infantil no Município de Lagoa Santa.	2016	Dissertação
FARIA, Giselle Pereira Campos.	Eventos de Letramento da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia.	2017	Dissertação
SILVA, Amanda Kelly Ferreira da.	Leitura nos Livros Didáticos da Educação do Campo: Didatizações, propostas para a Formação Leitora no contexto da Alfabetização.	2017	Dissertação
PINHEIRO, Monalysa T. da Silva.	Escrita na Educação Infantil: Experiências e Sentidos de Crianças.	2018	Dissertação

Fonte: Oliveira, 2020.

Mediante esta pesquisa foi possível localizar 25 estudos, sendo 20 dissertações e cinco teses. Os anos de maior produção na área foram os de 2014, com seis trabalhos, e 2015, com sete. Trabalhos relacionando a escrita, ao letramento, a alfabetização e a leitura. Fato notório é que nos anos de 2010 e 2011 não foram encontrados trabalhos sobre as temáticas.

Chama atenção, os trabalhos que se originaram a partir da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, relacionadas a temas que envolveram questões inquietantes e jurídicas envolvendo familiares e instituições de ensino, preocupados com o que está estabelecido no art.8º do referido documento.

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

As questões abordadas dizem respeito às crianças adentrarem mais cedo nas instituições de Ensino Fundamental. Outros temas encontrados versam sobre alfabetização, estando entre estes estudos, os de Cruz (2013) e Lopes (2013). No campo de estudos sobre a cultura escrita, destacam-se: Costa (2014), Goes (2014), Gideoni (2015), Silva (2016), Pinheiro (2018). Com relação às práticas de alfabetização e letramento as autoras são: Freitas (2013), Dominici (2014), Lucas (2014), Melo (2014), Cornélio (2015), Bueno (2015), Sacco

(2015), Ximenes (2015), Ávila (2015), Bordignon (2016), Moura (2016), Sousa (2016) e Faria (2017). Concluindo, temos pesquisas na área de livros didáticos: Silva (2012), Scarpa (2014), Brisolla (2015), Pereira (2015) e Silva (2017). Essas últimas dedicaram-se a trabalhos com o livro 1º ano do Ensino Fundamental, anteriormente considerado etapa pré-escolar.

Até o presente período, pesquisas sobre o Livro do Professor da Educação Infantil referentes ao PNLD (2020) não foram encontradas, pondero que seja devido ao pouco tempo de circulação dos materiais no âmbito escolar.

A revisão bibliográfica, além de necessária, contribuiu com esta pesquisa localizando as lacunas que poderiam ser aprofundadas nos estudos, questões norteadoras, definição de objetivos e escolhas metodológicas, sua relevância e importância.

Para escrever um artigo de revisão exige-se o compromisso do pesquisador com a aquisição de novos conhecimentos. Conhecer é estabelecer uma relação entre o sujeito e o objeto. Representa o pesquisador que conhece o objeto de estudo, mas se propõe a adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre o mesmo. Neste processo, o primeiro se apropria do segundo, isto é, transforma-se o objeto de estudo em um conceito, ideia ou posicionamento sobre o mesmo. Esta apropriação é comprometida com o saber científico (CHIARA; CHIARA, 2006, p.109).

Para dar seguimento a este estudo além destas notas introdutórias, que apresentaram o objetivo, minha trajetória de aproximação ao tema e a revisão bibliográfica, serão apresentados os seguintes capítulos: 1. *Aproximações Temáticas* pretende aproximar o leitor dos fatos relacionados ao PNLD dissertando sobre as políticas educacionais da Educação Infantil; 2. *Aproximações Teóricas* apresenta o campo teórico que orienta a produção deste estudo, o dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e pós-modernos, privilegiando os conceitos que servem de base para a análise do *corpus* desta pesquisa e relata os estudos referentes à linguagem e as culturas infantis; 3. *Caminhos da Pesquisa* tem o intuito de esclarecer a respeito do campo metodológico da pesquisa; 4. *Reflexões Analíticas*, onde se analisa os documentos selecionados nesta investigação subdividido nas seguintes seções: *Análise do Edital de Convocação, Análise do Guia Digital PNLD 2019, Livros para o professor da EI e Considerações Finais*.

CAPÍTULO I

APROXIMAÇÕES TEMÁTICAS

Embora há mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas [as crianças], que não conseguem aprender a ler e a escrever; (...) e não serem submetidas ao dever, apenas, de aprender a, quando muito, codificar e decodificar signos linguísticos.

(MORTATTI, 2006, p. 15).

Um livro não ganha vida a partir do momento que é aberto pelos seus leitores, ele passa por um processo complexo que envolve todo um sistema de produção. Darnton (1990) denomina todos os processos por que passa um livro de *Circuito de Comunicação*. Segundo Silva (2012, p. 37),

[...] os livros impressos, sejam eles didáticos ou não, passam pelo mesmo ciclo de produção, descrito como um *circuito de comunicação*, que vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, para, então, chegar ao leitor – lembro que no caso dos livros didáticos seus primeiros leitores são os avaliadores do PNLD. Esses últimos encerram o circuito por que influenciam o autor tanto antes quanto depois do ato da composição do livro. Os próprios autores são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e autores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos. Um escritor, por meio do seu texto, se dirige a leitores implícitos e ouve a resposta de resenhistas explícitos. Ele transmite mensagens, transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para letra impressa e de novo para o pensamento. Dessa forma, a produção de um livro passa por todo esse circuito tendo por base discursos que produzem esse artefato. Assim, para o autor, o circuito percorre um ciclo completo.

De acordo com Martins e Garcia (2019, p. 177):

Nessa perspectiva, os livros didáticos poderiam ser interpretados como produtos culturais que imprimiriam sobre seu público um determinado modo de consumo. No caso do PNLD, isso se expressaria por meio de uma disputa entre o Estado brasileiro e as empresas editoras, ambos intervindo sobre a produção didática de modo a manifestar seus interesses precípuos.

Além das variáveis que envolvem o sistema de produção, tem algo importante a ser esclarecido: o tipo de livro de que vamos tratar. Ele se aproxima de um livro didático, embora não o seja, cuja “[...] concepção inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais é, na maioria das vezes, característico das produções escolares” (CHOPPIN, 2004, p. 554).

A regulação não se separa das práticas pedagógicas, uma vez que, estas práticas são desenvolvidas de acordo com os materiais didáticos, quando os livros se fazem presentes. Uma das formas de definir qual discurso será legitimado pelo livro e que circulará pelo país ocorre por meio da seleção feita pelo governo.

Silva (2012, p. 37) aproxima o *Circuito de Comunicação* das etapas de produção dos livros utilizados para fins pedagógicos e os efeitos de regulação presentes em cada etapa apontam que:

No caso dos livros didáticos do PNLD alguns elementos são inseridos nesse circuito, como o *Edital de Convocação do PNLD 2010* (BRASIL, 2007), [no nosso caso o edital de convocação 01/2017– CGPLI] que surge como um dos elementos que influenciam a produção do autor e do editor, sendo os leitores agregados a esse processo de forma progressiva: o primeiro leitor é o avaliador do PNLD, depois o professor que escolhe o livro, para finalmente chegar ao aluno, um dos sujeitos a quem o material se destina.

Na busca por demonstrar como ocorre o processo de produção, Chartier (1998, p. 07) considera que o leitor é confrontado perante um conjunto de constrangimentos e regras. Ao se deparar com um livro.

O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva.

Chartier (1998) sugere que o controle que ocorre na produção de um livro se deve ao fato de tal artefato ter como intenção instaurar uma ordem, seja ela da decifração ou a da autoridade que permitiu sua publicação ou encomenda. Para o referido autor, compreender a ordem de produção, de comunicação e de recepção é compreender os efeitos produzidos por esses materiais. É nessa ordem que instaura um novo jeito de atuar nas salas de Educação Infantil, ao longo das orientações dadas pelo livro do professor que pretendemos compreender.

No Brasil, o PNLD é responsável pela regulamentação do livro didático/LPEI. O PNLD é uma política pública que visa normatizar a produção, a seleção, a compra e a distribuição do livro didático no Brasil. Até o ano de 2018 a distribuição atendia o Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com distribuição gratuita de livros para os estudantes. A partir de 2019, o programa se amplia atendendo professores da Educação Infantil, pela primeira vez, o Governo Federal dispõe de recursos

para a realização e abertura de edital específico que pudesse auxiliar creches e pré-escolas no tocante a materiais impressos⁵.

É imprescindível esclarecer que o Livro do Professor da Educação Infantil aborda práticas docentes e não é um livro didático, as crianças não tem acesso aos exemplares, assim como ocorre no Ensino Fundamental e Médio.

Buscando abranger a origem do livro com orientações didáticas para a Educação Infantil, menciona-se o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o qual cita informações sobre o PNLD e o Material Didático⁶. O documento elucida que o material de apoio às práticas pedagógicas far-se-á mediante obras didáticas e literárias nas esferas Federal, Estadual, Municipal e Distrital, assim como, instituições filantrópicas e comunitárias sem fins lucrativos, conveniados ao Poder Público. Segundo o art. 6º do referido decreto,

O processo de aquisição de materiais didáticos ocorrerá de forma periódica e regular, de modo a atender as etapas e os segmentos de ensino seguintes:

- I - Educação infantil;
- II - Primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental;
- III - Sexto ao nono ano do Ensino Fundamental;
- IV - Ensino Médio. (BRASIL, 2017, s. p.).

O PNLD de 2019 segue alinhado a BNCC e ao Decreto nº 9.099/17, abrangendo a Educação Infantil (creche e pré-escola). As escolhas dos livros feitas pelos docentes destinados às instituições de Educação Infantil, analisados nesta pesquisa, referem-se aos materiais que circulam e circularão nas creches e pré-escolas nos anos de 2019, 2020 e 2021. Para que isso pudesse acontecer, foi aberto o *Edital de Convocação 01/2017 - CGPLI* para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, permitindo que as editoras atendessem ao Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017⁷, mencionado acima.

O *Edital de Convocação 01/2017– CGPLI* teve como objetivo convidar as editoras para participarem do processo de aquisição de livros didáticos para a Educação Infantil, acrescentando as instituições sem fins lucrativos, regulamentados pelo art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na

⁵ Destaca-se, a título de esclarecimento, que as instituições particulares já trabalham com livros e apostilas onde cada criança recebe o seu exemplar e realiza as atividades propostas em sala ou quando solicitado aos pais via tarefa de casa.

⁶ Com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, ocorreu à união de aquisição dos programas PNLD e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) apresentando assim, uma nova nomenclatura Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

⁷ Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017 dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei (BRASIL, 2007, s. p.).

Haja vista, após todo o processo de editais e seleções de obras, que trataremos mais adiante, incumbiu-se aos professores à decisão da escolha previamente estabelecida pela Portaria nº 30, de 15 de agosto de 2018, a qual divulga o resultado final da etapa de avaliação pedagógica do PNLD 2019 - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme *Edital de Convocação 01/2017– CGPLI*.

Inovação ou não, a outra novidade é que durante o processo de escolha, as redes de ensino deveriam se organizar e decidir em comum acordo como as escolas fariam a seleção dos livros. As opções eram: 1- centralização de uma única escolha; 2- escolha de apenas um grupo de escolas para toda a rede; 3- escolha individual realizada por cada escola, sem que fosse vedado o registro individual no sistema do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A partir de então, chegaram até as instituições que ofertam a Educação Infantil na modalidade de creche, entre 0 a 3 anos e 11 meses, os seguintes títulos para serem analisados: *Cadê? Achou! Educar, cuidar e Brincar na ação pedagógica da creche* (PINTO, 2018) e *Práticas comentadas para inspirar formação do professor de Educação Infantil* (ROSSET; WEBSTER; FUKUDA; ALMEIDA, 2017).

Para professores que trabalham na pré-escola, com crianças entre 4 a 5 anos e 11 meses, os livros foram: *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018) e *Aprender com a criança – experiência e conhecimento* (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018), sendo que, este último, atende tanto a creche quanto a pré-escola. Os livros são acompanhados de DVDs, contendo o respectivo material digital que é composto de gráficos, elementos lúdicos e de avaliação.

Diante de um novo cenário que se adéqua com a chegada de impressos didáticos que orientam a prática docente, sentimos a necessidade, na seção que segue, de abordar algumas reflexões sobre ser docente da Educação Infantil.

1.1 Reflexões: ser docente na Educação Infantil

Em instituições de EI grande parte dos profissionais que nela atuam, pertencem ao sexo feminino. Carregando consigo a gênese de sua criação, uma vez que, nessas instituições, o cuidado das crianças foi o primeiro objetivo, aproximando muito às tarefas exercidas e desempenhadas por muitas mães de família, em seus lares. A formação exigida desses

cuidadores era mínima e o percurso para transformar a “tia⁸” em “professora” foi objeto de muita luta, tentando demonstrar que não bastava cuidar, era preciso educar.

Conforme progressos na legislação e na formação docente, o papel do profissional que atua na Educação Infantil ganhou visibilidade, um exemplo disso, está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 que em seu art. 62, relata sobre a formação docente para atuação na Educação Básica:

Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Embora a lei cite a formação em nível médio, o que é considerado mais adequado é a formação em nível superior, nos cursos de Pedagogia que possuem formação com currículo específico para Educação Infantil. De acordo com Teixeira (2012, p. 123), “o movimento que incorpora esse tipo de saber trouxe para educação uma nova posição epistemológica em que o sujeito passa a ser visto como ator e não como objeto passivo de investigação”.

A qualidade na educação está articulada as políticas que investem em capacitações e formação docente. Conforme apontam Melim e Almeida (2018, p. 134):

O estabelecimento de políticas públicas nacional, estaduais e municipais que possibilitem a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade. Porém, o contexto atual apresenta problemas diversos que interferem na melhoria da almejada qualidade da Educação Infantil, dentre eles pode-se destacar a formação dos profissionais que atuam nessa etapa educacional. Estudos recentes apontam para a necessidade de investimentos na formação dos profissionais da educação, na medida em que se reconhece a importância do seu papel na sociedade como mediador do processo educacional.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, institui que a formação do professor que atuará na Educação Básica deve seguir a estrutura curricular estabelecida pela BNCC. Aparentemente é essa padronização de uma estrutura curricular, conforme já apontado acima, que o Livro do Professor da Educação Infantil tenta trazer.

É possível dizer que a padronização vai ao encontro das políticas de formação docente que pregam o protagonismo do professor e do aluno, ao longo da ação de ensinar e aprender.

Posto isso, Nóvoa (1997, p. 26) faz uma reflexão sobre a aprendizagem e a formação. Segundo o autor “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de

⁸ Termo comumente utilizado pelas crianças e familiares para se referirem as professoras de Educação Infantil. Segundo Freire (1997), embora carregado de sentimento de afeto, o termo marca uma suposta falta de necessidade de formação profissional para atuar com essa faixa etária.

formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Evidencia-se a acuidade do saber docente, uma vez que, ao mesmo tempo em que ensina o professor também aprende. Mediando o conhecimento e partilhando aprendizagens com a criança, o professor sai do centro como detentor exclusivo do saber e passa a fazer parte do processo. O Livro do Professor da Educação Infantil, no entanto, surge como apoio às ações já desenvolvidas e sugere adaptações nos planejamentos de modo que atendam e executem as atividades propostas. Nesse novo contexto, o protagonismo deixa de ser do professor ou da criança e passa a ser do livro.

Contudo, os professores são participantes ativos na elaboração e planejamento do conhecimento que chegará para as crianças, por mais que existam políticas de formação transpostas em leis e decretos para uma melhor implementação e capacitação, ainda se faz necessário mudanças e reformas no sistema de ensino respeitando e implementando mecanismos de ajuda para tentar suprir os déficits educacionais promovendo elementos de apoio ao professor.

Diante do cenário surgem novas reflexões: Seriam os livros para o professor da Educação Infantil os materiais que orientariam o professor nas suas escolhas didáticas? O que se pretende com esta padronização? E a formação docente? Seria ela influenciada com a circulação destes materiais? E o protagonismo da criança, o inesperado que exige do professor um arranjo em sua rotina? Como todas estas variáveis seriam contempladas?

Antes de aprofundar as análises nos livros acima citados, tratarei nas próximas páginas deste capítulo, a respeito de algumas políticas públicas que abordam da Educação Infantil e o livro na finalidade de contextualizar este estudo.

1.2 Políticas públicas educacionais no âmbito da Educação Infantil.

A educação da criança menor de cinco anos passou por muitas mudanças, desde o desenvolvimento da educação assistencialista no final do século XIX até os dias atuais. Mudanças provocadas por novas demandas e novos conceitos que buscaram superar essa concepção de educação até ter a escrita da expressão “Educação Infantil” grafada na Constituição Federal Brasileira de 1988. Porém, nos dias atuais, é preciso continuar estabelecendo metas e lutas para que a Educação Infantil vença as características assistencialistas.

Kuhlmann Jr. (2005) mostra que, no período de 1899 a 1922, o nascimento da concepção assistencialista se expressa nos discursos das pessoas envolvidas com a causa da infância pobre e dá início a ideia de responsabilização do Estado pela assistência social.

Desse modo, às instituições que antes eram apenas depósitos de crianças abandonadas e órfãs, passaram a oferecer abrigo, alimentação e higienização aos filhos de trabalhadores/as. Essas instituições corporificavam a proposta pedagógica assistencialista, uma educação para a submissão, para a obediência e conformação pelo estado de pobreza.

No período citado acima, os trabalhadores tinham poucos e precários espaços institucionais para deixar os filhos durante a jornada de trabalho. Algumas famílias levavam seus filhos para as fábricas e muitos deles eram colocados para trabalhar por ser mão de obra barata. Outros pais e mães, durante o trabalho, deixavam as crianças em locais de “guarda” conhecidos também como asilos ou internatos. Para Kramer (1987, p. 23):

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças.

Nesses espaços, a educação da criança era realizada por pessoas voluntárias, sem formação específica para atuar, o atendimento para as crianças pobres e carentes tinha o caráter assistencialista (KUHLMANN JR, 1991).

Kishimoto (1988), ao tratar das creches no estado de São Paulo, pondera que estas eram instituições que passaram de asilo de crianças abandonadas para abrigo e guarda da criança no horário de trabalho dos pais. A autora, ao mostrar os arredores das indústrias, no ano de 1918, apresenta a proliferação de albergues para famílias depositarem seus filhos, a partir do pagamento de um valor baixo.

A referida autora marca a criação da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado - RJ foi à primeira para filhos de operários; e da companhia Aliança – RJ que oferecia também banda musical, sociedade recreativa e escola para os operários. Compreendemos que estes são modelos diferenciados, mas tinham o mesmo ideal assistencialista de atendimento aos pobres, com educação para a submissão, para que estes servissem aos interesses dos industriais (KISHIMOTO, 1988).

Segundo Kishimoto (1988), para as crianças da elite era ofertado o pré-escolar no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875; a Escola Americana, em São Paulo, em 1877; o jardim de infância da escola Caetano de Campos, também em São Paulo, em

1896. Essas instituições traziam a concepção froeberiana e afirmavam aproveitar as manifestações da criança, contudo, Pinazza (2005) mostra que na prática as ações eram voltadas para a aprendizagem da escrita, visando o desenvolvimento psicológico e intelectual.

Conforme Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a nomenclatura jardins de infância (*Kindergarden*) foi criada, em 1840, pelo pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), que compreendeu as crianças como plantas, sementes que nascem e precisam de cuidados para germinar, como em um jardim. Fröbel, discípulo de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), incentivou o uso de materiais e jogos diversos para a educação da criança, tais como: bola, areia, papel, entre outros. Dessa forma, criou uma metodologia específica para a educação da criança pequena, que foi difundida para vários países, incluindo o Brasil.

A concepção de educação para a criança passou por muitas transformações, conforme o período histórico. Fröbel entre outros, como Freinet e Maria Montessori deram contribuições importantes que, atualmente, são ressignificadas, pois são importantes para a construção de uma pedagogia da infância. A produção dessa pedagogia no Brasil é pensada a partir da história da infância, das transformações do conceito de infância e da educação da criança pequena, bem como, das pesquisas científicas que buscam os elementos que favorecem o desenvolvimento integral da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO E PINAZZA, 2007).

Conforme a criança passa a ser reconhecida, ocorre um avanço nas políticas públicas com a criação de órgãos importantes como: Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF) – 1946, Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) - 1948, Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) –1972, Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) – 1975, Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) – 1976, o Projeto Casulo– 1976, Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) e a Carta Magna de 1988 que reconhece os direitos das crianças.

As lutas para o atendimento da criança que marcaram as décadas de 1970 e 1980, tais como: o movimento feminista, as lutas sindicais de operárias e de professores, os congressos e reuniões científicas, impulsionaram a mudança nas letras das leis. Assim, a Constituição Federal Brasileira de 1988.

Conforme Faria (2006, p. 284-285):

Temos hoje no mundo ocidental a creche como um patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos 70. Assim, com uma história completamente diferente da história da escola, a creche é um direito à educação também diferente. Ela é constituída por três atores: pais e mães, professoras e crianças. Articula o

direito à educação das crianças pequenas com o direito trabalhista dos seus pais e mães.

Desse modo, foi no decorrer de um longo processo histórico, marcado por movimentos sociais, políticos e científicos que todas as crianças brasileiras passaram a ser compreendidas como sujeito histórico e de direitos, assim, definidas pela Constituição Federal de 1988.

Segundo Oliveira-Formosinho, (2007) dentro de uma perspectiva sociológica e histórica, a criança, no século XX passa a ser entendida como sujeito que produz cultura, como pessoa capaz de elaborar interpretações sobre o que observa, de uma forma própria, conforme sua vivência.

As autoras Kishimoto *et al.* (2011) mostram que a educação da criança requer procedimentos metodológicos apropriados, que a valorize como esse sujeito capaz de pensar, agir, brincar e falar. As autoras afirmam que, nessa etapa, as brincadeiras e os jogos são imprescindíveis.

Oliveira (2002), fundamentada na teoria de Vygotsky (2003), chama atenção para o fato de a criança passar a ser vista como um sujeito social e cultural, que aprende com a mediação do outro; assim, o aprendizado se dá no coletivo.

Diante do exposto, verifica-se que a compreensão da criança como sujeito de direito e capaz de produzir cultura, bem como as ações da sociedade civil e política, favorecem a produção de documentos governamentais e legislações que são aprovados, a partir de 1988, para a construção da Educação Infantil brasileira como a primeira etapa da educação básica, definida na LDBEN e na Lei 9.394/1996. A seção que segue irá explanar esses documentos legais.

1.3 A construção do amparo legal da Educação Infantil.

A partir das questões apresentadas com relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direito e participante do processo de produção de cultura, passamos a apresentar dados referentes aos documentos governamentais e legislação, mostrando avanços e recuos que influenciaram a EI, no período de 1988 a 2017. São legislações e documentos governamentais que delineiam esse campo como etapa da Educação Básica e também como espaço de luta, pesquisa, gestão e ação pedagógica. Esclarecemos que não estão descritos todos os documentos e leis, mas pontuamos os marcos principais que atingem a EI.

Quadro 2 - Marcos políticos e regulatórios que atingem a Educação Infantil

Documentos	Ano
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei nº 8.069/1990	1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996	1996
FUNDEF - Lei nº 9.424 de 24/12/1996.	1996
Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI	1998
Resolução CNE/CEB nº 01/1999 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.	1999
Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 09/2001 – PNE	2001
Lei nº 11.114 de 16/05/2005 - obrigatoriedade da matrícula aos 6 anos no Ensino Fundamental	2005
Política Nacional de Educação Infantil – PNEI	2006
Lei nº 11.274 de 06/02/2006 - estabelece o ensino fundamental de nove anos com matrícula obrigatória aos 6 anos.	2006
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006
Emenda Constitucional nº 53 de 19/12/2006. Educação Infantil de 0 a 5 anos	2006
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006
Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB	2007
Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009. Define a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade.	2009
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2009
Resolução CNE/CEB nº 5/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.	2009
Lei nº 12.796 de 04/04/2013 altera a LDBEN nº 9.394/1996. A EI deve estar na BNCC.	2013
Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	2014
Lei nº 13.257 de 8/03/2016 - Marco Legal da Primeira Infância	2016
Base Nacional Comum Curricular – BNCC	2017
Edital de Convocação 01/2017 PNLD-EI	2017

Fonte: Oliveira, 2020.

Analisando o Quadro 02, a começar pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, que aponta em seus respectivos artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009, s. p.).

Nos anos 90, as atenções se voltam para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que tem foco na garantia e efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como, dos deveres da família, dos responsáveis e do Estado para resguardá-los.

Costa (2006) afirma que:

O Estatuto da Criança e do Adolescente é o reflexo no direito brasileiro dos avanços obtidos na ordem internacional, em favor da infância e da juventude. Ele representa uma parte importante do esforço de uma nação recém saída de uma ditadura de duas décadas, para acertar o passo com a comunidade internacional em termos de direitos humanos. As idas e vindas, os altos e baixos, os caminhos e os descaminhos de sua implementação nos dão uma boa imagem de como, enquanto estado e sociedade civil, estamos nos saindo no esforço de democratizar nossa democracia reconquistada em 1985 (p.44).

O ECA apresenta uma notável luta por espaço e reconhecimento da criança, enquanto sujeito de direito, fazendo alusão aos processos de humanização, garantias de cuidados e institucionalizando órgãos como: Conselho Tutelar, Fundo Municipal e Conselhos Municipais (COSTA, 2006).

Assim, essa Lei estabelece o direito desses sujeitos e define o dever dos responsáveis e do serviço público na garantia por esses direitos. Na instituição de EI, do mesmo modo, a criança pequena deve ser respeitada em seus direitos, cabendo aos professores e aos gestores educacionais zelar por eles dentro das instituições.

A LDB tem seu início e criação no ano de 1996, em 20 de dezembro; visando o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. No que diz respeito ao Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) não tinha como prioridade a EI. O FUNDEF foi aprovado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Em termos de currículo, a referida etapa da Educação Básica, que inclui a EI necessitava de orientações, nesse sentido, desde 1994, pesquisadores e professores se reúnem em Fóruns, Seminários, Simpósios e Congressos, a exemplo do I Simpósio Nacional de Educação Infantil: Conferência Nacional de Educação para Todos para refletir sobre a política de EI e a educação da criança. O documento construído a partir do referido Simpósio já

continha elementos para pensar o currículo, refletir sobre os conhecimentos pertinentes e como realizar o trabalho pedagógico.

Apesar das discussões realizadas por estudiosos e professores da área, em 1998, o MEC lança o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), composto por objetivos, conteúdos e orientações de práticas didáticas que contemplam: formação pessoal e social, identidade e autonomia, conhecimento de mundo: artes visuais, movimento, música, linguagem oral e escrita, matemática e natureza e sociedade.

Kuhlmann Jr. (2005) destaca que o RCNEI (1998) recebeu muitas críticas ocorrendo assim algumas mudanças na versão final do documento, mas sem um processo de discussão amplo, que pudesse modificar os elementos que envolvem a análise da organização voltada para a educação das crianças nas instituições. A versão final do RCNEI continuou apresentando conteúdos semelhantes aos escolares, as ações de brincar e produzir brinquedos indica o controle dos adultos, colocando a criança em segundo plano, distante das suas características próprias, da condição de imaginar e produzir cultura.

Nesse sentido, têm-se leis e documentos governamentais que buscam o desenvolvimento da EI, como o Plano Nacional de Educação (PNE), constante na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro do ano de 2001, que se caracteriza por aprovar que os estados e os municípios elaborem planos decenais com metas e objetivos com intuito de ampliação e qualidade na formação docente, capitação de recursos e estratégias políticas educacionais de ampliação da EI.

A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, altera alguns artigos da LDB 9.394/96 e passa a estabelecer a matrícula no Ensino Fundamental, obrigatoriamente, aos 6 anos de idade. Apresenta-se também, o documento Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), o qual define a ampliação de vagas em instituições para crianças de 0 a 6 anos de idade, além de estabelecer metas de formação docente, de integração das instituições de EI aos sistemas municipais e de valorização das práticas pedagógicas e curriculares em creches e pré-escolas, traçando mais objetivos, metas e estratégias.

Nesse período, há uma defesa pelo MEC em favor do Ensino Fundamental de nove anos e de que a criança de seis anos receberia no primeiro ano o atendimento adequado, respeitando-se a idade, com mobiliários adequados, método de ensino-aprendizagem e a não exigência da finalização da alfabetização. Porém, tudo isso foi esquecido e as crianças de seis anos passaram a vivenciar o primeiro ano, sem ter o que foi prometido em 2006 (PANSINI ; MARIN, 2011). O Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória aos 6 anos

de idade, foi aprovado a partir da Lei 11.274, de 06/02/2006 que modifica alguns artigos da LDBEN 9.394/1996.

Por sua vez, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) dão visibilidade às questões de desigualdades, diversidade e cultura, definindo o significado de qualidade social, que requer não só um aumento de números no atendimento, mas também a qualidade da educação.

A Ementa Constitucional (EC) nº 53, de 19 de dezembro de 2006, possibilitou que a EI passasse a ser ofertada para a criança de 0 a 5 anos. Com isso, a criança perdeu um ano de pré-escola, teve-se o avanço com a Constituição de 1988 que regulamenta essa etapa, dando o direito a todas.

Para complementar e orientar a gestão da EI, o MEC publica os Parâmetros Nacionais Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, envolvendo instituições públicas, engenheiros, arquitetos e educadores para orientar a construção dos espaços.

O documento afirma que:

[...] construção de uma instituição de EI demanda planejamento e envolve os estudos de viabilidade, a definição das características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e acabamentos [...] (BRASIL, 2006, p. 07).

Tudo isso, visando garantir a qualidade de vida, a segurança e a educação das crianças. Outro fato relevante, foi à aprovação da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), que inclui em termos econômicos e político a garantia de oferta e qualidade da EI.

A EC nº 59, de novembro de 2009, que estabelece no inciso I “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade⁹”, foi um avanço, pois regulamentou a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade que eram reivindicados nas pautas sindicais dos professores da educação básica e superior e outros movimentos sociais. Conforme Kassir, Rebelo e Oliveira (2019, p. 03), os avanços conquistados, nesse período, são frutos da luta dos movimentos sociais, “são conquistas da luta da classe trabalhadora para ter acesso aos direitos sociais entre eles, à educação pública e ao padrão de qualidade do ensino”.

Os Indicadores de Qualidade na EI (BRASIL, 2009) são uma proposta de instrumento de avaliação que auxilia a percepção do funcionamento das instituições. Nesse documento

⁹ Originalmente era obrigatório e gratuito somente o ensino fundamental.

contém as dimensões que norteiam as avaliações, por exemplo: 1- Planejamento Institucional, 2- Multiplicidade de Experiências e Linguagens, 3- Interações; 4- Promoção da Saúde, 5- Espaços, Materiais e Mobiliários; 6- Formação e Condições de Trabalho dos Professores e demais Profissionais, 7- Cooperação e troca com as Famílias e participação na Rede de Proteção Social. Para que esta avaliação ocorra é imprescindível à participação da comunidade escolar e de representantes dos setores da própria educação (pais, representantes da saúde, segurança, entre outros).

A Resolução CNE/CEB nº 01/1999, apresenta uma concepção de criança que se aproxima dos direitos de cidadania e de um currículo com práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral, mas ainda utiliza os termos aluno e conteúdo, que serão modificados nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Citamos acima, as diretrizes referentes ao ano de 1999, contudo, 10 anos depois, no ano de 2009 houve mudanças na redação que foram aprovadas, com a Resolução CNE/CEB 5/2009, trazendo em seu quarto artigo o conceito de criança, o qual tem influência dos debates sobre a infância, desse modo afirma:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, p. 16).

Consequente, há um aprofundamento sobre o conceito de infância e do sentido do trabalho pedagógico com a criança pequena, existindo uma definição de currículo como prática pedagógica, expresso nas seguintes palavras:

Art. 2.3 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, p. 12).

Assim, essa Diretriz não mais se refere a conteúdo para compor o currículo, mas sim, aos conhecimentos que são articulados entre as diferentes áreas, aos saberes e experiências expressas nas relações entre crianças e adultos. Evidencia um aprofundamento desses conceitos em todo o corpo do texto, o que é necessário para a elaboração de propostas e projetos pedagógicos para a EI.

Nesse período, ocorre à revisão das diretrizes curriculares, anteriormente citadas, estas são aprovadas com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que articulam conceitos e orientações

das políticas públicas. As diretrizes orientam o uso de múltiplas linguagens, propondo uma união entre o educar, o cuidar e o brincar nas práticas educacionais. O movimento de mudança das leis e de produção de documentos orientadores para gestores e professores, em termos de currículo, teve como principal avanço, a aprovação das DCNEIs de 2009.

Em 2014, novas metas são estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A Meta 1 estabelece:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência (BRASIL, 2014).

Constam no PNE/2014, 10 diretrizes e 20 metas com estratégias para que se possa realmente se efetivar o proposto. Esse documento, parte da necessidade de políticas para a Educação Infantil apontando as áreas de saúde, assistência social e justiça necessitam estarem articuladas para que as crianças tenham seus direitos legitimados no dia-a-dia.

Na relação de leis e documentos cita-se a Lei nº 13.257, de 8 de março 2016, considerada o Marco Legal para a defesa da Primeira Infância, que altera os seguintes aspectos dos textos legais: modifica e aprofunda os direitos definidos no ECA.

Essa lei estabelece em seu art. 1º a criação e efetivação de políticas públicas para primeira infância, durante os primeiros anos de vida, contendo como prioridade o respeito e a defesa por condições de alimentação, moradia, apoio a vítimas de violência e, sobretudo, a inclusão da criança por meio da escuta permanente de seus anseios; amplia os direitos dos cidadãos menores de dezoito anos e da família na Consolidação das Leis Trabalhistas e no Código de Processo Penal, protegendo também a mulher grávida, em várias circunstâncias (SILVA, 2020).

Segundo Mota (2019), a produção da BNCC tem início no ano de 2015 pelo MEC/SEB, quando professores, pesquisadores participaram das discussões, elaborando a primeira e a segunda versão do documento. Porém, na segunda metade de 2016, o MEC aligeira o processo de elaboração e o CNE aprova, em dezembro 2017, a terceira versão da BNCC.

[...] é importante ressaltar que o Ministério da Educação, em uma descontinuidade ao que vinha ocorrendo, optou por um processo fechado de formulação da terceira versão, convidando para a discussão, prioritariamente especialistas ligados a fundações empresariais. Os professores, os pesquisadores da área da educação, as entidades representativas, as universidades e a Educação Básica não foram mais chamadas à discussão. No caso específico da Educação Infantil, pesquisadores deste

campo, que participaram da construção da primeira e da segunda versão, também não participaram do processo final de organização da BNCC (MOTA, 2019, p. 02).

Desse modo, a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Segundo Mota (2019), comparando-se a segunda versão do documento que trata da EI com a última aprovada, foram suprimidas dez páginas.

Assim as características da versão final são: as concepções de Educação Infantil, de desenvolvimento e aprendizado, de relação cuidar-educar como elementos indissociáveis e de currículo não estão aprofundadas; foi suprimida a seção que fazia a definição de currículo para a EI, o que é essencial para essa etapa; foi cortado o texto que explicitava o significado de campos de experiência.

Concordamos com a autora que ao cortar as definições de conceitos tão fundamentais para a EI, o texto final da BNCC se tornou fraco, com pouca sustentação. Com relação à oralidade, leitura e escrita, foco deste estudo.

Em resumo, a BNCC na parte de EI traz orientações de interações e brincadeiras, fazendo referência as DCNEI por meio de cinco campos de experiências: eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e também sobre os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Nesse subtítulo da nossa dissertação de mestrado fez-se um estudo, destacando os principais documentos e leis que orientam a EI, sem proceder a uma análise profunda. Esse estudo é importante para mostrar o contexto do nascimento da primeira etapa da Educação Básica, retomando o desenvolvimento da educação assistencialista e a busca da superação com a construção do direito à educação da criança. Assim, a Educação Infantil não é um atendimento de cunho assistencialista (ou do assistencialismo), mas sim um direito de cidadania.

O estudo realizado também é importante para melhor compreender que há avanços e recuos nas políticas, verificando que os movimentos sociais têm papel fundamental, destacando o de professores e de pesquisadores que são necessários para que os avanços se tornem mais duradouros e possam significar melhorias para a educação.

Hoje, com o *Edital de Convocação 01/2017*, uma nova política se revela, pois produz e distribui livros para professores da Educação Infantil. Nas páginas desta dissertação, nos debruçaremos sobre a análise dos documentos que marcam sua regulamentação, pois acreditamos que esta servirá como um divisor de águas, “para o bem ou para o mal”, nas

práticas do professor dessa etapa de ensino. Para isso, apresentaremos na sequência os aportes teóricos que nortearam estes propósitos.

CAPÍTULO II

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Se as verdades são coisas deste mundo, se elas são sempre provisórias e problemáticas, precisam ser constantemente inquiridas, submetidas a uma dúvida sistemática. O que é preciso pôr em questão são os regimes de verdade estabelecidos, os raciocínios amplamente aceitos, os modos de falar corriqueiros, tornando a linguagem um alvo de problematização.

(BUJES, 2001, p. 05).

Neste capítulo, serão apresentados conceitos importantes para fundamentar nossas análises referentes ao livro do professor que trabalha na Educação Infantil. Na primeira parte adentraremos no campo dos Estudos Culturais e na segunda abordaremos temas referentes ao trabalho com as linguagens.

2.1 Estudos culturais e o artefato cultural: Livro do Professor

Esta seção situar-se-á na arena dos Estudos Culturais (EC), campo teórico que surgiu no Brasil por volta dos anos 90, quando professores, pesquisadores e teóricos passaram a rever a forma cartesiana de fazer ciência e propuseram novas maneiras de ver e compreender o mundo e seus fenômenos.

Um dos grandes estudiosos e precursores do campo dos EC, Hall (1980, p. 07) argumenta que “os estudos culturais não são uma disciplina, mas sim uma área onde todas as disciplinas podem atuar estudando os aspectos culturais da sociedade”. Veiga-Neto (1995) pondera que os EC se caracterizam por não ser um campo homogêneo e hegemônico detentor de saber, pelo contrário, é heterogêneo e fluído. Ao longo dos anos, este campo foi sofrendo influências de outros campos teóricos e autores tornando-se múltiplo e transdisciplinar.

É apropriado advertir que os EC ao englobar aspectos políticos, econômicos, educacionais e culturais circulam por diferentes pontos de vista produzindo pesquisas

etnográficas e de análise de discursos e textual, entre outras abordagens metodológicas (SILVA, 1999).

Para os Estudos Culturais, a forma moderna de produzir ciência, em que acreditava que com um bom método se chegaria à verdade se desfaz, este campo teórico defende que as verdades são provisórias, frutos da forma com que olhamos determinado objeto dentro de um contexto histórico e cultural.

Escosteguy (1998, p. 88) explica:

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.

Para esta autora a interdisciplinaridade ocorre no campo dos EC na construção de um novo enfoque cultural. Os EC possuem também um viés analítico são contra divisões de cultura e não julgam o que é “certo” ou “errado” e fazem uso de metodologias de outros campos como: linguística, literatura, filosofia, sociologia, psicologia e muitas outras.

Segundo Sardar e Van Loon (1998, p. 09) é preciso atenção, pois “não significa que qualquer coisa pode ser EC”, não se pode definir este campo apenas uma metodologia, os EC abrangem diversas teorias, fatores sociais e políticos que estão sempre em intensa construção e questionamentos.

Hall (1997) alega que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. A cultura enaltece as dimensões políticas, econômicas e educacionais por decorrer de práticas sociais, influenciando na formação da identidade e no modo de pensar de todos os seres humanos frente às situações.

A cultura é um dos conceitos chave a ser tratado, pois dentro desta abordagem ela deixa de ser soberana, que traduz o que de melhor se produziu em um determinado momento histórico, e passa a ser plural. A sociedade deixa de ser dividida entre alta e baixa cultura e todo o modo de vida de um grupo social, todo tipo de manifestação passa a ser considerada cultura, denominamos esse fenômeno de *virada cultural*. Dentro desse novo conceito, a cultura não é tanto um conjunto de coisas, quanto um conjunto de práticas. Cultura tem relação com a produção e intercâmbio de significados entre os membros de um determinado

grupo social. Os significados culturais organizam e regulam as práticas sociais, influenciando a nossa conduta, tendo efeitos reais e práticos.

Para Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36):

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionista para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. [...] 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.

Todos os meios de promoção e circulação de cultura passam a ser valorizados, assim como, as diferentes linguagens e materiais de propagação como: músicas, livros didáticos, imagens, aparelhos celulares, televisão...

Para que se possa entender o conceito de *cultura* como campo de disputas, faço uma aproximação entre os Estudos Culturais e os estudos foucaultianos para discutir os conceitos de *discurso* e de *poder*.

De acordo com Foucault (1996), o *poder* não é visto como sendo algo que possui apenas um lado eficiente, poderoso, dominante e central, mas sim como atuante e funcionando de inúmeras maneiras, construindo as relações sociais em forma de rede de fluxo constante de força e resistência. Nesse sentido, o poder se torna produtivo, uma vez que, gera saberes e discursos, atravessando todo o corpo social.

A *linguagem*, sob essa ótica, tem um papel central, já que é a responsável pela produção de significados – sendo esses constantemente ressignificados por meio das lutas que ocorrem entre o simbólico e o discursivo, uma vez que, as práticas discursivas constituem e subjetivam sujeitos e objetos, e não apenas transmitem significados.

A essa forma de perceber a linguagem denomina-se *virada linguística*. Dentro dessa perspectiva, a linguagem 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. Para Foucault (1996, p. 09), 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 conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Hall (1996, p. 271) aponta que as consequências da *virada linguística* transcorrem ao longo dos anos reformulando teorias, devido à necessidade e a importância sobre “pensar as questões da cultura das metáforas da linguagem e da textualidade”.

Silva (2012) explica que com as viradas linguística e cultural, a concepção de verdade única passa a ser substituída por verdades constituídas e estabelecidas historicamente. Para Veiga-Neto (2000, p. 58) “aceitar uma verdade não remete só ao racional: ou ela é imposta violentamente e aí se pode resistir ou nos deixamos capturar por ela, como um efeito do poder, o qual, sendo sutil e insidioso, nos impõe tal verdade como natural e, portanto, necessária”.

Logo, o que se pretende analisar neste estudo é o processo pelo qual algo se torna verdade na *produção, regulação e consumo* dos Livros do Professor de EI produzindo um discurso e uma prática a ser seguida pelos docentes do país, subjetivando, assim sua identidade de professor dessa etapa de ensino. Ainda baseada em Foucault, Silva (2012) explica que para que um discurso se legitime, ele passa por três grandes sistemas de exclusão:

a *interdição* – palavra proibida; não se pode dizer tudo, não se pode falar tudo em qualquer circunstância; nem todos têm o “direito” de falar sobre qualquer assunto –, a *segregação* – separação ou rejeição de sujeitos por considerar sua palavra nula, oposição entre razão e loucura – e a *vontade de verdade* – busca constante pelo verdadeiro, tendo como oposição o falso, mesmo sabendo que as verdades são arbitrárias e se organizam em torno de contingências históricas e que estão em perpétuo deslocamento. Esse último sistema, assim como os outros dois, apoia-se sobre um suporte institucional, sendo ao mesmo tempo reforçado e reconduzido pelo modo como o saber é aplicado em nossa sociedade, como é valorizado, repartido e de certa forma atribuído. Um dos suportes institucionais que regem a *vontade de verdade* está em práticas pedagógicas como as do sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, dos laboratórios... (SILVA, 2012, p. 27).

Nesse contexto, a ideia de *sujeito* uno se desfaz e surge a ideia de um sujeito constituído por múltiplas identidades que se compõem nas e por meio das narrativas formuladas nas confluências discursivas (ARFUCH, 2002). Logo, ao se produzir um enunciado, não é o nosso pensamento em essência que está sendo expresso, mas a pluralidade de vozes que nos constituem no decorrer de nossas vivências sociais e históricas.

As práticas discursivas, agora, passam a ser vistas como constituidoras do sujeito e, de acordo com Larrosa (1996), elas produzem as identidades. Barker e Galasinski (2001, p. 12-13) lembram que:

[...] o discurso constrói, define e produz objetos de conhecimento de uma maneira inteligível, ao mesmo tempo que exclui outras maneiras de pensar como ininteligíveis. Ele explora as circunstâncias e as regras pelas quais os enunciados são combinados e regulados para construir e definir um campo distinto de objetos/conhecimentos, requerendo um particular conjunto de conceitos e

delimitando o que conta como verdade. Nesse argumento, o significado não prolifera eternamente, mas é regulado pelo poder que governa não só o que é que pode ser dito em determinadas condições culturais e sociais, mas também quem, quando e onde se pode falar.

Os mesmos autores passam a definir o sujeito, dentro desse contexto, como sendo um efeito do discurso que o constitui. A subjetividade passa a ser considerada uma produção discursiva, sendo o sujeito falante dependente da existência prévia de posições discursivas por meio das quais se compreende o mundo. Larrosa (1994, p. 43) ao tratar do conceito de subjetividade assim disserta,

a experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

Isso nos mostra como a identidade do sujeito vai se constituindo de modo particular. A escola é, ao mesmo tempo, produtora e reprodutora de identidades com inúmeros mecanismos, como afirma Veiga-Neto (2004). Assim, o Livro do Professor da Educação Infantil, dentre outros artefatos pedagógicos, são produtores e reprodutores de cultura, de um discurso que se efetiva em uma dada sociedade em um determinado momento histórico e acaba por subjetivar professores e crianças.

Veiga-Neto (2004, p. 53) completa afirmando que:

Ao invés de entendermos Cultura no seu sentido clássico, isso é como aquilo de melhor e mais elevado que a Humanidade produziu – em termos de conjuntos rituais, crenças, valores, formas de expressão, costumes produções estéticas e materiais etc. - hoje se prefere falar em culturas, para designar qualquer “lugar social” onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modo de vida, como também se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social.

Dentro do novo contexto, a identidade torna-se instável, e não única como pregava o ideal moderno, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente, ou seja, nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas (HALL, 2006).

Refletindo sobre esta perspectiva, os livros são tomados como artefatos culturais por estarem impregnados de discursos de poder que visam constituir o sujeito e sua identidade, atuando no modo de pensar sobre sua própria cultura e suas relações com o meio social de

uma determinada época e lugar, atribuindo assim novos significados para as diferentes linguagens.

O conhecimento passa a ser um produto de discursos que deve ser problematizado, os discursos contidos nos materiais constituem o saber que se relaciona com o poder e subjetiva sujeitos. Assim sendo, destacamos que as identidades são produzidas relacionando aspectos e práticas que envolvem cultura, linguagens e sociedade na constituição de pensamentos que se interligam. Para Larrosa (1994, p. 40-41).

[...] a ideia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase "natural" esse modo tão "peculiar" de entendermos a nós mesmos [...].

Os documentos analisados durante as investigações desenvolvidas dentro deste campo teórico são denominados artefatos culturais. Como destaca Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38) “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 e Sommer (2003, p. 56) ponderam que os artefatos,

são ressignificados: livros didáticos, cartilhas, legislações educacionais, revistas pedagógicas, livros de formação pedagógica para professores, programas e projetos educativos, a própria seriação escolar, a ciclagem e as classes de progressão, a arquitetura escolar. Práticas escolares como a da merenda, da avaliação, ou dos cuidados na educação infantil, entre outras, são problematizadas e constituídas como objetos de estudo sob uma ótica cultural, oportunizando seu esquadramento e análise como produtoras de significados, como imersas em redes de poder e verdade, em discursos circulantes, através dos quais se legitimam determinadas representações de crianças, de menino e de menina, de estudante, de professores e professoras, de trabalho docente, de alfabetismo, de determinados componentes curriculares e de educação.

Citamos a importância da análise do Livro do Professor da EI, enquanto um artefato centralizador de poder, conhecimento e cultura, de suas páginas irá direcionar práticas docentes por meio dos discursos de poder-saber. Os livros apresentam discursos de verdades históricas e temporais que foram produzidas dentre as lutas travadas pelo poder-saber, que acaba “impondo” o que é tomado como conhecimento em um determinado momento.

Silva (2012, p. 31) pondera 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”.

No entanto, esses saberes podem ser absorvidos ou contestados, no dia-a-dia, em sala de aula. Foucault (1999) nos fala sobre os artefatos utilizados para o disciplinamento que tem como ponto de chegada, o controle de si. Diante disso pergunto: As estratégias didáticas propostas aos professores da Educação Infantil, nas páginas do Livro do Professor estariam disciplinando suas práticas? Que discursos estes livros estariam disseminando, o que percebe a criança como um protagonista, sujeito do seu aprendizado, ou o da criança passiva que aguarda as ordens de seu mestre? E a linguagem? Estariam estes livros tomando-a como toda a forma de expressão da criança ou preparando-a para uma alfabetização futura?

O controle dos corpos de crianças, nas instituições de ensino, faz parte do mundo moderno e passa despercebido no cotidiano das instituições encarregadas de programar projetos e construir verdades.

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto (FOUCAULT, 1999, p. 129-130).

Para Silva (1995, p. 245), a educação pública

corporifica as ideias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades de desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular.

A escola foi uma das instituições que permitiram que o projeto moderno de sociedade se solidificasse. Esses espaços públicos produzem o aluno escolarizado que adquire os conhecimentos necessários para se tornar um “bom cidadão”, que controla a si pelo disciplinamento a que teve acesso nos bancos escolares e ao longo do conhecimento nele oferecido. Silveira (2005) nos dirá que o ideal moderno tinha a escola e a alfabetização como uma fronteira que dividiria o homem civilizado do bárbaro.

Diante do exposto, propõe-se um novo olhar sobre a cultura e a construção/apropriação de saberes escolares e de formação docente.

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 58) falam sobre como organizar as formas de expressão da criança na escola:

através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem.

Diante do exposto e tendo por base as reflexões inspiradas na teoria dos Estudos Culturais, lançamos um olhar sobre o Livro do Professor da Educação Infantil, tomando-o como um artefato cultural constituído por discursos que, na atualidade, ditam “a verdade” e direcionam as práticas nas salas da Educação Infantil, subjetivando o fazer docente e constituindo novas identidade do que é ser um bom professor para esta faixa etária.

Em continuidade aos EC, a próxima seção abordará os atuais discursos sobre as linguagens e o brincar na Educação Infantil, com reflexão para a formação docente e sua importância com o olhar para as práticas e análises.

2.2 Linguagens na Educação Infantil.

Esta seção irá apresentar os fundamentos teóricos do trabalho com as linguagens na Educação Infantil, tomando-a como uma prática social, de exploração e de imaginação da criança.

Observamos que a criança se constitui por intermédio da linguagem. Para Benjamin (1992), a linguagem surgiu no decurso das relações feitas pelo homem primitivo com o meio. Ao falar, o homem se expressa fazendo uso do gestual e da oralidade, já na criança este processo se repete e se amplia, pois a linguagem se expressa também, por meio do jogo simbólico, brincadeiras e imitação. Para o autor, conhecimento advém como experiência de linguagem e é quando o sujeito/criança se apropria deste processo que está se constituí historicamente.

Benjamin (1992), explica que o surgimento da linguagem ocorreu com uso de mímicas, sons emitidos para que houvesse comunicação entre as pessoas; e o fato de vivenciar e reproduzir imitações propiciou o desenvolvimento da linguagem. O jogo simbólico de faz-de-conta e o uso da imaginação são estruturas que fazem parte do desenvolvimento da criança, levando em consideração todas as mudanças que foram ocorrendo com o passar dos anos. Benjamin (1994, p. 198) cita que a linguagem é ampla e propõe diferentes pontos:

Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras, as pessoas que sabem narrar devidamente.

Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza.

Assim sendo, o homem não se comunica exclusivamente pela da linguagem oral, mas a utiliza como forma de sua manifestação, como um elo entre linguagem e experiências vividas. Com o que é apontado, o autor descreve que a linguagem não funciona exclusivamente para estabelecer comunicação. Corsaro (2011, p. 06) enfatiza que:

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.

Segundo Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013, p. 15) devemos ampliar a visão em relação à criança como sujeito-histórico, de modo a valorizar não somente a linguagem oral como forma de expressão, mas sim, as outras linguagens utilizadas por elas.

Busca-se uma educação, em especial para as crianças pequenas, que rompa com a visão adultocêntrica e didatizadora sobre as experiências infantis. As práticas possibilitadas pela Educação Infantil têm priorizado a presença das linguagens orais e ainda também das escritas, assemelhado as vivências às pensadas para o Ensino Fundamental e àquelas vividas pelos adultos, que sofreram as limitações do modo de viver a vida moderna e passaram a esquecer-se da existência das demais linguagens, tão importantes para a riqueza das relações homem-homem e homem-mundo.

Na Educação Infantil, o termo linguagem tem sido utilizado no plural. Tomada no singular, o termo fica associado a uma área do conhecimento, já se a palavra é apresentada no plural: linguagens; a ideia é que elas perpassem, integrem e se relacionem com diferentes áreas, ou seja, ao falarmos sobre linguagens ampliamos os usos, as interpretações e as contribuições.

Ao aprofundar as pesquisas na área, as múltiplas linguagens aparecem e se expressam sempre juntas por entre: oralidade, escrita, arte, imaginação, música, teatro, brincadeiras, corpo e gestos, entre outras. Assim sendo, cada criança vai constituindo sua aprendizagem durante suas vivências seja na instituição de EI ou em família, se orientando e expressando-se a seu modo. Às DCNEI constatam que a diversidade cultural, a subjetividade e a democracia se materializam, em respeito às práticas que “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” (DCNEI, 2009, p. 25), aperfeiçoando situações, onde a criança estabeleça relações com o mundo.

Todavia, é no ambiente educacional que a criança pode interagir com outras crianças e com adultos de forma a desenvolver experiências no coletivo e individualmente. As linguagens aproximam os pequenos do conhecimento e possibilitam deixar fluir a imaginação para estimular a criação de múltiplas formas de expressão.

Para Vygotsky (2003), a linguagem possui importantes funções que acaba nos constituindo enquanto espécie humana. Segundo o autor, é na interação com outras pessoas que pensamento e palavra se fundem, fazendo com que ocorram os processos de aprendizagem. É por esse motivo que na EI, as linguagens precisam ser desenvolvidas; e para isso, é preciso que diferentes propostas sejam elaboradas, permitindo receber diferentes estímulos que trabalhem com as múltiplas linguagens. É importante mencionar uma diferença estabelecida pelo autor entre as palavras língua e linguagem.

A linguagem é toda a forma de expressão, um animal possui uma linguagem. A língua é um sistema complexo, articulado, próprio dos seres humanos. No entanto, ao mesmo tempo em que, ao longo dos primeiros anos de vida, nos apropriamos de uma língua, desenvolvemos durante nossa existência múltiplas linguagens e todas estas formas de expressão devem ser valorizadas e trabalhadas nos espaços infantis.

Para Bakhtin (1981), ao nascer a criança não é dotada de uma língua materna, o meio social que ela está imersa e o estabelecimento de relações histórico-cultural propiciam o seu desenvolvimento. Contudo, para o autor, a língua ou discurso verbal está relacionado ao sujeito, no julgamento de valor explicitado durante a entonação de voz, expressão facial, sentimental, por isso, evidenciou-se quão importante é à expressão da criança, por meio das diferentes linguagens, em diferentes contextos sociais.

Diante disso, é necessário alertar sobre a abrangência das dimensões na vida da criança. O conceito de linguagens pode ser definido como capacidade de estabelecer comunicação e expressão entre as pessoas, podendo utilizar-se de imagens gráficas, gestos, textos escritos, entre outros. Concordamos com a afirmação de Faria e Mello (2009, p. 05), de que é preciso “buscar um modelo pedagógico em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter seu lugar reconhecido”.

Kramer (1993) nos ajuda a compreender que a criança é um sujeito cultural e que devemos oportunizar e valorizar momentos, onde ela possa se expressar com outras crianças e com os professores,

a escola lida (com) e fala (das) ‘coisas da escola’. Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatores concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/vivenciais das crianças e os conhecimentos

‘escolares’. E, sem dúvida alguma, um trabalho que vise a articulação de ambos os conhecimentos passa necessariamente pela linguagem, que não é instrumento nem produto acabado, mas constituidora do sujeito e da sua consciência (KRAMER, 1993, p. 82).

A instituição de Educação Infantil é um lugar que precisa dar voz e consultar as crianças sobre o que elas querem aprender para pôr em prática sugestões de ensino. Verificando o que realmente faz sentido e quais são as coisas que geram interesses nas crianças para que sejam elucidadas e postas em prática. Diante de todo este discurso que ampara o trabalho com as crianças na atualidade, fica a pergunta: Qual lugar do Livro do Professor da EI? Será que ele conseguirá abranger em suas propostas toda esta complexidade linguística e cultural?

Retomando os discursos da atualidade, sentimos a necessidade de apresentar um modelo de instituição que trabalha com a criança dentro dessa lógica e que tem sido exemplo de sucesso, no cenário mundial. Para isso, traremos algumas reflexões sobre o trabalho realizado em Reggio Emília, na Itália, que tem como base de suas ações pedagógicas, o trabalho com as múltiplas linguagens. A estrutura organizacional e curricular das instituições que trabalham com crianças na região, surgiu após a Segunda Guerra Mundial, quando algumas pessoas que ali viviam resolveram fundar uma escola para crianças pequenas. Loris Malaguzzi (1920-1994), importante professor italiano, destacou-se trazendo como base, a representação simbólica, contemplando o meio social em que a criança está inserida, dando destaque na ampliação das diferentes linguagens: desenho, pintura, materiais que favorecessem a criatividade. A base teórica desenvolvida nessas instituições tem a influência de teóricos como Célestín Freinet, Friedrich Froebel e John Dewey.

De acordo com Malaguzzi (1999, p. 91):

o ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças.

As escolas de Reggio Emília potencializam ações de compreensão do mundo, participação na vida em sociedade, respeito à criança, atenção dos professores para escolhas, sem uso de um currículo fixo; ludicidade e exploração de aspectos cognitivos para a criatividade com ênfase no “escutar através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 118).

Em consonância ao desenvolvimento de um trabalho que aborda as múltiplas linguagens, Junqueira Filho (2006) faz apontamentos, dizendo que cada criança é como um conteúdo que propõe uma aventura do conhecimento. Segundo ele, o processo de seleção e articulação dos conteúdos programáticos em Educação Infantil só atingirá os desejos, os interesses e as necessidades das crianças se realizado a partir da leitura articulada pelo professor, das diferentes linguagens, a partir das quais as crianças se produzem e se inscrevem no dia-a-dia de sua vida, seja em família e/ou na instituição de Educação Infantil. Salientamos que esse trabalho não é apenas responsabilidade do docente, mas de toda a comunidade em que os pequenos estão inseridos.

Para o autor, o planejamento tem uma parte cheia e outra vazia. A parte cheia diz respeito ao planejamento, que vai se construindo informações pré-estabelecidas pelo professor ao chegar à instituição de EI, no início do ano letivo (faixa etária das crianças, números de estudantes na sala, linguagens e conhecimentos adequados para estas crianças, seu conhecimento sobre as fases de desenvolvimento...). A parte vazia vai se constituindo com a chegada das crianças, quando o professor começa a observar e colocar em prática as contribuições dos pequenos para então vivenciar e pensar no que ainda não havia desenvolvido, levando em consideração os interesses de cada criança. Surge então, à necessidade da escuta, do respeito, do afeto que possibilitam uma aprendizagem significativa.

Para Junqueira Filho (2006), é necessário desconstruir projetos e rever práticas pedagógicas, utilizando as mais diferentes linguagens, ou linguagens geradoras como costuma denominá-las. Segundo o autor, linguagem geradora é uma concepção por meio da qual se pode produzir outro olhar sobre a seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil que, por sua vez, provoca a releitura e a ressignificação do conceito de linguagem, de conteúdo programático, do papel do professor e da concepção de criança de zero a seis anos.

Para o autor, as linguagens se dividem em verbais e não verbais. A verbal envolve a oralidade e a escrita. A não verbal envolve uma infinidade de conceitos: espaço/temporal, plástico/visual, sonoro-musical, gestual/corporal, jogo simbólico/faz-de-conta, visual, lógico/matemático, culinária, de alimentação, higiene corporal, há também as linguagens afetivas, linguagens da acolhida e despedida. O autor aponta que:

as crianças aprendem também o sentido da escola, na medida em que, para muitas, por exemplo, desenhar, explorar um livro, um instrumento musical, tintas diversas, massa de modelar é algo que só se torna acessível a elas a partir do momento que começam a frequentar a escola (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 52).

Junqueira Filho (2006) explica que é preciso selecionar e articular conteúdos criando e ressignificando os conceitos de linguagens na EI, no convívio familiar, escolar ou em outras esferas. Este processo de ressignificação curricular conta com dois momentos, dois sujeitos e dois conteúdos, onde todos são indissociáveis e se completam. Os *Sujeitos* são os professores e as crianças. Aos professores porque são elas que irão selecionar, estudar e aprofundar os conteúdos de linguagens. As crianças porque estas evidenciam as linguagens, ao frequentar o ambiente escolar, sendo que, a partir do olhar atento do professor serão propostos e partilhados novos conhecimentos.

Os *Momentos*: início do ano letivo quando os planejamentos são realizados sem o conhecimento e convivência com as crianças. Nessa etapa é preciso investigar e explorar informações a respeito da criança tanto no aspecto econômico, cultural e técnico, referentes a sua fase de desenvolvimento. No segundo momento, as crianças frequentam as instituições de EI e trazem consigo suas experiências, suas dúvidas e suas curiosidades.

Os *Conteúdos*: primeiro linguagens já preestabelecidas e organizadas pelo professor no início do ano letivo; o segundo são os momentos, os temas, as linguagens e as curiosidades que partem das crianças para serem utilizados em sala, materializadas em conversa, leitura, escrita, desenho, recorte, colagem, observação, experiências, vivências entre outros.

Por fim, Junqueira Filho (2006, p. 16-17) propõe que todo o trabalho realizado na EI aconteça por meio dos conteúdos - linguagens, assim descritos por ele:

Linguagem oral (fala, oralidade);
 Linguagem espaço-temporal (agora, depois, hoje, amanhã...);
 Linguagem plástico-visual (desenho, pintura, modelagem, recorte, colagem, escultura...); Linguagem sonoro-musical (sons da natureza, sons da cultura, sons do corpo, música ouvida e contada);
 Linguagem gestual-corporal (dança movimento, motricidade);
 Linguagem do jogo simbólico (brincadeiras de faz-de-conta), dos jogos regrados (dominó), dos jogos e brincadeiras em geral (estátua);
 Linguagem visual e verbal (oral/escrita) das histórias infantis, registradas em ilustrações, textos, com sons, vozes dos personagens, trilha sonora e gravações em dvd;
 Linguagem Cênica (teatros de sombra, fantoches, marionetes...);
 Linguagem lógico matemática (classificar, seriar, ordenar, construir o conceito de número); Linguagem da natureza;
 Linguagem culinária;
 Linguagem da alimentação (organização dos momentos de alimentação);
 Linguagem da higiene (pessoal, da sala, da escola);
 Linguagem do sono (organização do momento do sono, silêncio, prazer e não imposição); Linguagem dos cuidados, sentimentos e afetos em geral (consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o mundo);
 Linguagem escrita;
 Linguagem da acolhida e da despedida das crianças e seus familiares.

O autor aponta que existem conteúdos-linguagens que partem das crianças, que vão além dos conteúdos pensados pelo professor (acima mencionados) e tem relação direta com a interação entre as crianças e com o professor. São eles: choros, mordidas, disputa de objetos, agressões verbais ou físicas, risos, cantorias, correria, recusas a participar de situações propostas pelo professor, crianças que se negam a falar, barulho, busca de organização, quedas, machucados, fugas da sala, distribuição de materiais...

As linguagens podem colaborar “com as crianças, interagindo nas suas relações com o mundo, com outras crianças, possibilitando a recuperação da capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e de se constituírem autores” (BARBOSA; ALBUQUERQUE; FOCHI, 2013, p. 21).

Nesse sentido, o trabalho com as linguagens se estabelece como um dos eixos fundamentais na Educação Infantil, devido a sua importância para o desenvolvimento da criança, para a construção do seu conhecimento e a sua interação com o meio.

Reconhecemos a importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento da criança, no entanto, nesta pesquisa, buscaremos compreender melhor a presença da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, e como este trabalho está sendo apresentado no Livro do Professor distribuído pelo Governo Federal. Cabe aqui mencionar como é proposto o trabalho com essas duas linguagens na DCNEI:

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (DCNEI, 2009, s. p.).

De acordo com a DCNEI, a escola de Educação Infantil é um lugar de encontros que deve favorecer a criança de maneira prazerosa com situações comunicativas diversas, para que no decorrer da interação com o outro, faça descobertas e entenda o mundo.

No entanto, nem sempre essa prática tem sido compreendida e trabalhada adequadamente na Educação Infantil. Nesse sentido, nesta pesquisa analisaremos como está sendo apresentado o trabalho com as linguagens oral e escrita na Educação Infantil, nos livros produzidos para uso dos professores.

Em uma pesquisa científica, quem orienta a produção do conhecimento é a metodologia, dessa forma, o capítulo a seguir, apresentará os procedimentos metodológicos que pautaram esta investigação.

CAPÍTULO III

CAMINHOS DA PESQUISA

[...] uma vez que a linguagem e o discurso não são neutros ou transparentes, não apenas descrevem ou analisam o mundo, mas os constroem e regulam através dos conhecimentos legitimados. Percebe-se, assim, que as relações de poder não estão presentes só nas práticas diárias, mas no próprio processo de produção da pesquisa.

(SILVA, 2007, p. 24).

A epígrafe que abre este capítulo marca a posição metodológica que teremos frente ao objeto de conhecimento que estamos analisando, no caso, o Livro do Professor da Educação Infantil. Estamos cientes que o olhar que lançamos sobre os objetos, os constituem e que a nossa relação histórica e cultural, impregnadas de saber-poder, acabam determinando nossa forma de olhar. Diante disso, apresentaremos nesse capítulo, os caminhos metodológicos da pesquisa, que nos permitiram chegar aos dados e analisá-los, sem a pretensão de produzir a verdade sobre esses materiais. Segundo Silva e Staudt (2017, p. 02).

Ao realizar um estudo, se está constantemente fazendo escolhas. Dependendo do olhar lançado sobre os documentos, novas possibilidades de análise podem ser construídas, uma vez que, pesquisar consiste em produzir os dados de acordo com concepções teóricas de um determinado campo.

Iniciamos, destacando que realizaremos uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, na qual investigamos, através da análise textual e do discurso, o *Edital de convocação 01/2017 - CGPLI*, o *Guia Digital PNLD 2019* e os livros *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018) e *Aprender com a criança – experiência e conhecimento* (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018). Sentimos a necessidade de não apenas analisar os livros, mas também o Edital e o Guia, pois pretendemos identificar toda a rede discursiva de produção do livro. Nesse sentido, ao analisar o Edital, identificamos quais os discursos estão presentes na produção do LPEI; ao refletir a respeito do Guia, percebemos como estes

discursos se consolidaram e ao olhar para os livros, mapeamos como estes discursos foram incorporados e difundidos.

Segundo Lücke e André (1986) a pesquisa qualitativa é um método de investigação científico que foca no caráter subjetivo do objeto analisado e estudadas suas particularidades.

Uma abordagem qualitativa pode ser definida como:

aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais.
 (...) estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14).

Numa pesquisa qualitativa, o propósito não é contabilizar quantidade como resultado, mas sim, conseguir compreender determinado fenômeno. Cardano (2017, p. 24) afirma que “com a escolha metodológica, a pesquisa qualitativa responde de forma específica a uma exigência geral que recobre o inteiro domínio da pesquisa social”; enquanto que, a pesquisa quantitativa “utiliza a coleta de dados para testar hipóteses baseando-se, na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar técnicas” (SAMPIERI, 2006, p. 30).

Um dos procedimentos técnicos da pesquisa qualitativa é a pesquisa documental que consiste na análise de documentos, que ainda não receberam um trato científico. Nela qualquer documento com conteúdo informacional útil para a pesquisa pode ser usado, como jornais, revistas, catálogos, fotografias, livros didáticos, manual do professor, etc.

A pesquisa documental busca contribuir, rever e melhor compreender o processo de análise das informações. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38),

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (...) incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Nossa pesquisa, como já apontado nos capítulos anteriores, se embasará nas concepções dos Estudos Culturais. Dentro desse campo teórico, 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).

As linguagens trazidas nesses materiais não se limitam a descrição, ao mesmo tempo em que, subjetiva ela objetiva. A linguagem e seus discursos constroem formas de pensar e interagir consigo e com o mundo,

O discurso constrói, define e produz objetos de conhecimento de uma maneira inteligível, ao mesmo tempo que exclui outras maneiras de pensar como ininteligíveis. Ele explora as circunstâncias e as regras pelas quais os enunciados são combinados e regulados para construir e definir um campo distinto de objetos/conhecimentos, requerendo um particular conjunto de conceitos e delimitando o que conta como verdade. Nesse argumento, o significado não prolifera eternamente, mas é regulado pelo poder que governa não só o que é que pode ser dito em determinadas condições culturais e sociais, mas também quem, quando e onde se pode falar (BARKER; GALASINSKI, 2001, p. 12-13).

Com relação aos objetos analisados, em especial aos livros utilizados no espaço da EI, é preciso lembrar que por um longo período da história do nosso país, eles serviram “especificamente para controlar o trabalho de professores pouco treinados” (LUKE, 1995 p. 13). Hoje nosso olhar para eles, vai mais além, segundo Silva (2012), os livros atuam na construção de subjetividades, de modo que, cada vez mais cedo, a criança tem acesso aos materiais. Para Veiga-Neto (2004, p. 53) “isso significa que a escola, ao mesmo tempo, produz e reproduz a cultura na sociedade em que ela, escola, se situa”.

Os materiais que serão analisados irão ajudar na problematização, nos questionamentos e nas discussões. A respeito da produtividade discursiva dos documentos analisados, para que, com base no aporte teórico de concepções que os orientam, possamos revelar a natureza de suas produções.

O Edital, o Guia e os Livros do Professor da EI serão tomados aqui como artefatos culturais, pois trazem consigo discursos, orientações metodológicas, concepções pedagógicas, referenciais teórico-metodológicos, entre outros aspectos, contidos nos processos que orientaram sua produção.

Retomando apontamentos anteriores, é necessário lembrar que os Estudos Culturais propõem diversos caminhos investigativos. Conforme afirma Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40) “utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos”. Nesta investigação, nos apoiaremos na análise textual e do discurso para realizar nossas análises.

Segundo Luke (1995, p. 09), a abordagem da análise do discurso pode nos dizer muito sobre como as escolas e salas de aula constroem o “sucesso” e o “fracasso” e sobre como os textos escritos e falados dos professores e estudantes constroem políticas, regras e

conhecimentos. A análise do discurso está presente em nosso dia-a-dia, nos julgamentos de valor, em uma conversa informal, de forma a naturalizar conflitos existentes.

Gill (2002, p. 244) define análise de discurso como:

Variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições e diversos tratamentos, em diferentes disciplinas. O que estas perspectivas partilham é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social.

A análise textual, embora tenha inúmeras abordagens, se apoia na interpretação do significado atribuído pelo autor e nas condições de produção de um determinado texto. Segundo Titscher *et al.* (2002), relaciona-se a uma diversidade de abordagens de análise, incluindo-se a análise do discurso. A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado.

Essas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Nesse movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor, exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização da unitarização, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Nesse processo, reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise.

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento, enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Esse processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (MORAES, 2003).

Para deixar claro para o leitor, na seção que segue apresentaremos mais detalhadamente os materiais e as categorias de análise.

3.1 Materiais e Categorias de Análise

Para a seleção do Livro do Professor da Educação Infantil chegaram aos municípios de todo o Brasil, as quatro opções selecionadas pelo MEC: *Aprender com a Criança* –

experiência e conhecimento (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018), *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018), *Práticas Comentadas para Inspirar: Formação do Professor de Educação Infantil* (ROSSET et al., 2017) e *Cadê? Achou! Educar, Cuidar e Brincar na Ação Pedagógica da Creche* (PINTO, 2018).

A proximidade com a etapa pré-escolar, como citado nas Notas Introdutórias desta dissertação, fez com que optássemos por trabalhar apenas com os livros: *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018) e *Aprender com a criança – experiência e conhecimento* (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018). Ao observarmos esses materiais, percebemos que precisávamos compreender os processos que antecederam o produto final, para isso incorporamos ao nosso *corpus* de análise o *Edital de Convocação 01/2017, o Guia Digital PNLD 2019*.

Selecionados os materiais, passamos a analisar o conteúdo de cada um deles, na intenção de identificar os discursos que os constituíram.

Assim, no *Edital de Convocação 01/2017*, optamos por descartar a parte do documento que trazia informações mais técnicas, referentes à inscrição das obras no edital, normas de diagramação, edição, negociação, entre outros aspectos contratuais, toda a parte voltada para a produção de livros para os anos iniciais do Ensino Fundamental e nos debruçamos nas seguintes seções: *Objetivo, Características da Obra, Da acessibilidade, Das condições de participação, Da avaliação pedagógica, Anexo III: Critérios de avaliação da obra*.

Os elementos do documento nos permitiram observar a forma como o edital vai produzindo dispositivos de controle, fazendo com que apenas determinado discurso tenha espaço para circular nas obras inscritas. Sendo este discurso legitimado pelo edital que dita às normas e passam a defender a sua presença, descartando outros tantos, mais difundidos, pesquisados no campo da Educação Infantil, dando a entender que um novo paradigma está se inscrevendo no cenário nacional por meio da utilização do Livro do Professor da Educação Infantil como ferramenta de consolidação.

Do *Guia Digital PNLD 2019* descartamos a seção que tratava do processo de avaliação, pois já havíamos abordado este aspecto no edital e analisamos todo o restante do material que se apresenta subdividido nas seguintes seções: *Por que ler o guia? Obras Disciplinares, Princípios e Critérios, Coleções Aprovadas e Resenhas*. A análise do Guia nos permitiu perceber como foi se constituindo um discurso de convencimento de que a proposta apresentada no material é a que melhor atende as instituições de Educação Infantil do Brasil. Percebe-se nas páginas do edital como ocorre a produção de verdades que são implementadas

neste documento e passam a ser propagadas e consolidados nos livros destinados aos professores.

Os dois últimos materiais analisados foram os livros *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018) e *Aprender com a criança – experiência e conhecimento* (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018). Como dentro do campo teórico em que trabalhamos todas as ações realizadas na Educação Infantil são elementos de linguagens, selecionamos para esta investigação apenas os fragmentos que fizeram referência a questões que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade, com o objetivo de analisar como estas linguagens são tratadas no material estudado e o discurso que está na sua base de produção. Ao analisar os livros destinados aos professores, nosso objetivo foi olhar como um discurso produzido pelo edital e implementado no Guia do Professor acaba sendo consolidado nas páginas dos livros, subjetivando os professores e influenciando suas práticas docentes.

Após apresentar a metodologia que pautou nosso estudo, passamos para as análises dos materiais na seção que segue.

CAPÍTULO IV

REFLEXÕES ANALÍTICAS

De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o valor social da infância na sociedade moderna? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a simultaneamente considerar seu contexto de origem, seu momento de desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos e de cada um? Como assegurar que, diante da heterogeneidade das nossas populações infantis e das contradições da sociedade contemporânea, a educação cumpra seu papel social hoje? Não me proponho a trazer respostas para essas questões, mas me sinto profundamente comprometida com elas e com uma perspectiva de questionamento da sociedade contemporânea, do mundo atual, da infância de hoje.

(KRAMER, 2000, p. 09).

Este capítulo se dividirá em três seções nas quais analisaremos: I) *Edital de Convocação 01/2017– CGPLI* para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019, II) o *Guia Digital PNLD 2019* e III) os livros *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018) e *Aprender com a criança – experiência e conhecimento* (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018).

4.1. Análise do Edital de Convocação 01/2017 PNLD-EI

Diante de tantas interrogações levantadas por Kramer (2000), das quais compartilhamos, neste capítulo apresentaremos a análise do *Edital de Convocação 01/2017–*

CGPLI para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019.

Ao nos propormos a analisar esse material, estamos tentando mapear os discursos que constituíram o produto final “Livro do Professor da Educação Infantil”. Mesmo sabendo que os discursos não tem uma “gênese”, ou seja, um ponto inicial, a partir do qual se institui e sim, ocorre em meio a uma trama, por meio de uma teia social influenciados pelas relações de poder presentes em uma determinada sociedade de um determinado tempo histórico. Assim, sentimos a necessidade de olhar para o artefato cultural, pois pensamos que ele estabelece as normas pelas quais as editoras e os autores tomam como norte para produzir seus materiais.

Evidenciamos também que, embora o edital em análise normatize toda a produção de livros didáticos do ano de 2019, nos deteremos a analisar apenas os aspectos que regulam a produção do Livro do Professor da Educação Infantil, dando destaque para os itens: *Objetivo, Características da Obra, Da acessibilidade, Das condições de participação, Da avaliação pedagógica, Anexo III: Critérios de avaliação da obra*, pois os demais tratam de critérios técnicos de produção gráfica dos livros e dos critérios de participação. O documento em análise inicia traçando os objetivos do Edital:

1.1 Este edital tem por objeto a convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e dos professores de educação infantil das 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, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos.

1.1.1 Para efeito do provimento das obras e materiais voltados à educação infantil, serão consideradas as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, conforme o disposto no §1º do art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2017, s. p.)

Como é possível perceber as normativas do citado edital e as produções originadas a partir de suas diretrizes tem um grande poder de alcance. As obras selecionadas e distribuídas pelo MEC, por meio do PNLD, chegarão a todos os cantos do país e os discursos presentes nestes materiais influenciarão as práticas docentes de boa parte dos professores, criando uma rede discursiva e influenciando nas suas práticas cotidianas.

Segundo Fischer (2001, p. 199):

Analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.

Com este artefato legal o governo busca regular a produção dos Livros do Professor da Educação Infantil. Nele estão contidas as normativas do que deve ou não constar nesses materiais para que os mesmos sejam selecionados. Quando um edital é lançado, ele torna evidentes as normativas e se as editoras e os autores pretendem fazer parte deste “jogo” precisam atender ao que é solicitado.

A produção do Livro do Professor da Educação Infantil é uma produção discursiva, que se constitui em meio a uma trama envolvendo as relações de poder-saber cujo objetivo final é constituir e subjetivar o sujeito docente da Educação Infantil.

O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle (DÍAZ, 1998, p. 15).

Ao longo de todo o texto são apresentadas normativas do que deve ou não fazer parte da obra para que seja selecionada pelos avaliadores do MEC. São exigências gerais para que as obras sejam aceitas:

As obras serão compostas por **livro impresso e material digital**. [...]
 O material digital com conteúdo complementar será composto pelos seguintes materiais, conforme especificações do **Anexo III**: Materiais Gráficos, Materiais Lúdicos e Materiais de Avaliação. [...]
 Não poderá ser inscrito livro direcionado à criança [...]
 Em atendimento à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, somente poderá participar do certame os editores que ofertarem suas obras também em formato acessível, conforme especificado neste edital.
 Os estudantes e professores com deficiência receberão as mesmas obras distribuídas às suas escolas em formato acessível EPUB3, salvo demandas específicas por obras em Língua Brasileira de Sinais – Libras.
 Os estudantes cegos receberão as mesmas obras distribuídas às suas escolas em formato acessível Braille. (BRASIL, 2017, p. 02)

Nota-se a preocupação, desde as primeiras páginas, de que o documento esteja de acordo com as normativas atuais. O discurso de letramento digital, defendido pela BNCC, aparece quando determina que o livro impresso seja acompanhado de material digital. A Lei nº 13.146/2015 também aparece na regulamentação garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso à obra.

O Anexo III denominado *Crêterios para avaliação das obras*, voltado para a EI apresenta outros critérios eliminatórios. São divididos em Critérios eliminatórios comuns e Critérios eliminatórios específicos das obras de Educação Infantil.

São Critérios eliminatórios comuns:

- 3 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental;
 - 4 Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano;
 - 5 Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
 - 6 Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
 - 7 Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
- Observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra; [...] (BRASIL, 2017, p. 30).

Como é possível perceber, ao analisar o fragmento acima, existe uma exigência do PNLD de que os livros produzidos atendam as normativas legais e a abordagem teórica, metodológica e prática defendida por estas normativas. Os aspectos sobre questões éticas, de respeito à diversidade, a construção da cidadania e a abordagem de temas da atualidade também são lembrados, assim como, as questões que envolvem correção e atualização dos conceitos da área.

Com relação aos Critérios eliminatórios específicos das obras de Educação Infantil, o edital aponta:

- a. Adequação, de um modo geral, aos critérios comuns e específicos apresentados no Edital do PNLD 2019;
- b. Consistência e coerência entre as atividades propostas (interações e brincadeiras) e os objetivos de aprendizagem;
- c. Contemplação de todos os campos de experiências previstos e de todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, constantes do Anexo III-A, de forma equilibrada;
- d. A relevância dos materiais gráficos e lúdicos para o enriquecimento do trabalho do professor, devendo complementar o material impresso de forma coerente;
- e. A adequação dos materiais de avaliação às características da educação infantil e sua aderência aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e às sínteses das aprendizagens esperadas. (BRASIL, 2017, p. 36).

Se ao apresentar os Critérios eliminatórios comuns, o texto trazia um discurso mais geral, ao apresentar os Critérios eliminatórios específicos das obras de Educação Infantil, o discurso presente é o da BNCC. Como veremos mais adiante, os direitos de aprendizagem aqui citados, assim como, a preocupação com propostas interativas e lúdicas, dentre outros aspectos citados no fragmento acima, são normatizadas pela BNCC.

Dentro do espaço escolar há uma infinidade de teorias e formas de pensar o currículo. Souza e Kramer (2003, p.7) afirmam que “a área da educação é um campo minado de dicotomias”, e dentro da arena do poder-saber ora uma, ora outra ganha evidência. Ao longo da história da educação, os impressos didáticos serviram como artefato que auxiliaram na

implementação e efetivação de várias teorias e metodologias, solidificando discursos e a produção de saberes. Sobre a doutrinação do saber, Foucault (1996, p. 44-45) argumenta:

O que é, afinal, um sistema de ensino, senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

A linguagem e o discurso presente no *Edital Convocação 01/2017* de escolha do PNLD denota interesses dos sujeitos que o elaboraram, no caso o MEC, centralizando e articulando, pois “trata-se de um arranjo de possibilidades de discursos que acaba por delimitar um campo de saberes” (VEIGA-NETO, 2000, p. 97). Como veremos ao longo desta análise, o *Edital de Convocação* silencia a multiplicidade de discursos e saberes presentes na EI e evidencia o polêmico discurso apresentado na BNCC.

O Anexo III no item *Considerações gerais – Características e objetivos da Educação Infantil*, assim descreve esta etapa educacional:

O objetivo central da educação infantil é ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, assegurando a elas os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos, a serem detalhados no Anexo III-A, asseguram 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. Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as **interações e as brincadeiras**, experiências por meio das 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, 2017, p. 27).

O fragmento acima evidencia o discurso que percebe a criança como um sujeito de direito. Um indivíduo ativo que deve interagir com o mundo e com as pessoas, em busca de experiências que as façam aprender. Como apontamos acima, o *Edital de Convocação* legitima o discurso da BNCC. O texto acima, por exemplo, é um resumo da seção Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil da Base Nacional. Os direitos de aprendizagem descritos na BNCC são: conviver, participar, brincar, explorar, comunicar-se e conhecer-se. Tomar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, também estão na origem do documento legal. Campos e Barbosa (2015, p. 362) dizem que “ao mesmo tempo em que a Base pode ser instrumentalizada por grupos corporativos, também pode ser discutida e apropriada como “currículo base” nos diferentes espaços dessa etapa educacional”.

Em muitos momentos, o texto do edital cita de forma direta a BNCC ainda em fase de elaboração na época. Quando o documento apresenta o item denominado “Das condições de Participação”, o seguinte fragmento se faz presente:

2.1.1 fazer adequação da obra quando da publicação da Base Nacional Comum Curricular, após a aprovação do Conselho Nacional de Educação e homologação do Ministro de Estado da Educação; [...] A avaliação objetiva, sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação. [...]

3.1.1 Fornecer itens de avaliação para constituição de banco pelo Ministério da Educação baseados nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular em sua versão homologada. (BRASIL, 2017, p. 05).

Como é possível perceber a BNCC serviu de base para a forma de organização do Livro do Professor da Educação Infantil, tanto que, como apontado no fragmento acima, o edital traz ao final do Anexo III, o link de acesso ao texto da BNCC.

O Edital e os materiais produzidos a partir de sua orientação, Guia e Livro do Professor, provavelmente solidificarão o discurso bastante questionado na atualidade servindo como um dispositivo de efetivação da BNCC no cotidiano das salas de todo o Brasil.

Aparentemente, mais do que um material que apoia e pensa junto com os professores seu cotidiano de trabalho, os livros que serão aprovados no processo de seleção e que farão parte dos materiais distribuídos aos docentes servirão de suporte para a difusão do discurso sobre Educação Infantil presente na BNCC.

Os livros didáticos são comparados a um manual de instrução, envolvendo as práticas docentes para às diferentes demandas de crianças. Tomar um livro como manual que orienta práticas vai de encontro a tudo que tem sido pensado na atualidade, no que diz respeito, ao trabalho com crianças pequenas. Fica impossível prever circunstâncias ou sugerir práticas em um contexto em que o inesperado está sempre presente. Para Oliveira (2013, p. 387) existem,

Em diferentes salas de aula, momentos, circunstâncias, diferentes professores criam currículos, modificando normas e textos de políticas educacionais, hegemonias políticas e outras influências, usando aquilo que sabem/sentem/desejam em diálogo com aquilo que lhes é supostamente imposto.

A ideia de que o livro seja elaborado como um manual que guia a prática docente também se efetiva quando são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

da criança. Seguindo o edital, no Anexo III denominado Critério e Avaliação das obras, cinco áreas precisam estar presentes na elaboração dos livros, são elas:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpos, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Oralidade e escrita;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Embora a primeira infância seja um período a ser vivido pela criança enquanto sujeito completo e não “alguém que virá a ser”, a educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial. Assim, a prática educativa nesta etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e deve ser guiada pelas melhores evidências no campo do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017, p. 27).

A BNCC apresenta na seção Campos de Experiências as mesmas áreas do conhecimento a serem desenvolvidas fazendo parecer que o *Edital de Convocação* é uma reprodução literal de fragmentos deste documento legal. Os livros que não a tomaram por base, não foram selecionados. Seria essa uma justificativa para que apenas quatro livros tenham sido aprovados e fizessem parte do acervo que chegou até as escolas para a escolha dos professores? Que discursos pautariam os livros que não atenderam aos critérios desse edital?

Para Foucault (1996, p. 31)

O enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

A equidade de direitos por uma educação de qualidade não só para a etapa da EI é uma luta travada durante anos, mas ao que parece, ao invés de reconhecer a diversidade presente nos espaços de aprendizagem da Educação Infantil temos uma tentativa de instaurar uma educação unificada, com pensamento comum a todos. Diante disso, questionamos sobre as diferenças e se de fato as crianças precisam de uma base comum.

Como dizia Manuel de Barros “repetir, repetir – até ficar diferente é um dom do estilo”, por mais que pesquisadores e teóricos da atualidade defendam que, embora a EI seja a primeira etapa da educação básica e que ela não tem por finalidade preparar a criança para o ensino fundamental, o *Edital Convocação 01/2017* preconiza que:

[...] caberá a essas obras contribuir significativamente para que, ao final desta etapa, as crianças

tenham alcançado as **aprendizagens esperadas** em cada campo de experiências (descritas no Anexo III-A) para que tenham condições favoráveis de ingresso no ensino fundamental. (BRASIL, 2017, p. 27).

Segundo Silva (2018), foram anos de estudos, pesquisa e dedicação para que a Educação Infantil passasse a ser vista como uma etapa que têm objetivos e características distintas, indo além da preparação para a etapa seguinte. Parece-nos que o fragmento acima aponta para o que está preconizado na BNCC na seção *Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, onde o texto legal procura falar das especificidades de cada etapa, sempre lembrando que as crianças da Educação Infantil são futuros alunos do Ensino Fundamental, lembrado da necessidade de estar prontos para esta nova etapa.

O Edital Convocação 01/2017 também apresenta a ideia de que a criança está treinando na etapa da Educação Infantil, utilizando o termo “estudantes”, como se por um momento, deixassem de ser crianças para que consigam avançar para o Ensino Fundamental e a concepção que o professor precisa de um manual com passo a passo do que fazer.

favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões colocadas pela sociedade, ciência, tecnologia, cultura e economia (BRASIL, 2017, p.28).

Essa ideia é questionada pela maioria dos estudiosos e pesquisadores da área da EI. Barbosa (2007, p. 1065) identifica que:

Atualmente, esta visão ampliada de identidades sociais e pessoais, permanentemente construídas, vem sendo aceita por muitos autores que procuram compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada.

As DCNEI apontam como a EI deveria perceber a criança e suas aprendizagens:

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, p. 12).

As crianças têm suas próprias relações sociais, aprendem de forma individual e coletiva. A diversidade de pensamentos e culturas pode ser presenciada nos temas contemporâneos e na valorização do currículo local, comunitário, regional, onde cada instituição poderá ter liberdade de contemplar o que é preciso, partindo do processo da construção do conhecimento infantil.

A possibilidade de interpretar as teorias como discursos não nos dá um olhar privilegiado sobre elas; contudo, nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produtos de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, a qual nos seus deslocamentos sofre os efeitos de mudanças nas práticas que a produzem. Outrossim, interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais ou sujeitos (TRINDADE, 2004, p. 127).

Após a análise do *Edital de Convocação 01/2017*, podemos concluir que fica evidente o olhar normativo que acompanha a organização deste documento. Por se tratar de um documento produzido para orientar a produção de materiais que serão adotados pelo governo federal, as bases legais são o cerne de sua produção. Sendo assim, entendemos que esses materiais produzem um campo de saber e poder, gerando assim *modelos* de ensino, remetendo a verdade de quem está no poder. De acordo com Foucault (1999, p. 31),

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Amparadas em Foucault, destacamos que fica evidente também, que no tocante aos materiais produzidos para serem trabalhados na EI, o discurso mais presente e disseminando é o da BNCC. Documento esse, que assume um teor regulador e preparatório, pois define o que deve e o que não deve ser aprendido pela criança.

4.2 Análise do Guia Digital PNLD/2019 Educação Infantil

Esta seção se propõe a analisar o discurso presente no *Guia Digital PNLD/2019*, produzido com o intuito de auxiliar o professor da Educação Infantil na escolha do livro que irá adotar como orientador de suas práticas.

O guia está dividido em cinco seções: *Por que ler o guia? Obras Disciplinares, Princípios e Critérios, Coleções Aprovadas e Resenhas*; apresentam ainda, as fichas de avaliação para que o professor que está selecionando o livro compreenda a complexidade do processo de seleção e encerra com as referências.

A seção *Por que ler o guia?* Apresenta uma breve contextualização do programa PNLD, que integra pela primeira vez a Educação Infantil e comenta sobre suas especificidades, como o fato de ser um livro distribuído apenas para os docentes, com o intuito de orientar seu fazer em sala de aula.

Em 2019, o PNLD está inovando e trazendo para professoras e professores da Educação Infantil um livro de **caráter formativo** para apoio à ação pedagógica. Essa decisão é uma atitude de reconhecimento da integração da Educação Infantil, creche e pré-escola como primeira etapa da Educação Básica brasileira. [...] É, portanto, a primeira vez que a área de Educação Infantil participa do processo de seleção de livros didáticos pelo PNLD. **Acertadamente**, para este componente, definiu-se que não haverá distribuição de livros didáticos diretamente para a criança e sim a produção de **manuais de práticas pedagógicas** para os professores. Esta decisão configura uma excepcional oportunidade, uma vez que a distribuição destes livros se dá no contexto de aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). Este momento histórico, que oferece uma chance para promover avanços tão necessários neste nível de ensino, acentua a importância da seleção das obras no PNLD atuarem como apoio à formação em serviço dos professores e outros profissionais da área. [...] Tendo em vista o cenário acima descrito, é ponto fundamental respeitar e atender à estrutura curricular trazida pela BNCC-EI (BRASIL, 2018, p. 5).

O fragmento acima traz vários elementos que merecem ser discutidos. O primeiro deles, diz respeito à utilização de um livro “de caráter formativo” que possibilita a integração da Educação Infantil à Educação Básica brasileira. Evidencia-se aqui um discurso de controle e padronização que é dado pelo livro. Sem esse material os docentes tem seu planejamento e sua prática mais flexibilizadas, mas com a produção de “manuais de práticas pedagógicas”, ela passa a atender um padrão discursivo, no caso, o da BNCC.

Soares (1996, p. 55) explica que o livro didático...

[...] instituiu-se, historicamente, bem antes [do] estabelecimento de programas e currículos mínimos como instrumento para assegurar a aquisição de saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar.

Percebemos durante a análise do Edital, aqui e ao longo da apreciação do Guia, que os saberes que “não podem ser esquecidos” pautados no que foi definido pela BNCC. Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84) assim descrevem a BNCC:

trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores. Não é sem motivo, então, que se tem declarado que a proposta da BNCC mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional, por meio da avaliação das crianças desde a educação infantil, além da avaliação dos trabalhos dos professores.

Outro aspecto que chama atenção é a utilização da palavra “acertadamente”, ao mencionar que, apenas os docentes terão acesso a esse material. Quando foi lançado o Edital para a escolha de livros para os professores da Educação Infantil, estudiosos da área, em sua maioria, foram contrários a essa iniciativa, temiam que os livros, em edição futuras, fossem distribuídos às crianças também. O artefato em análise defende a premissa que os materiais seriam apenas formativos para os professores. No entanto o Edital PNLD/2022, já inclui no processo de seleção, obras destinadas para as crianças, professores e gestores da Educação Infantil, confirmando o receio dos estudiosos que temem o apostilamento e que objetivos e práticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental adentrem a Educação Infantil. Conforme apontam Boito, Barbosa e Gobbato (2016):

quase na totalidade das propostas analisadas o professor deve gerenciar as propostas dos Livros Didáticos, pois a lógica de organização desse material não permite a autonomia em seu uso pelas crianças, visto que elas ainda estão ingressando no mundo da escrita e leitura. Tais situações demonstram que as crianças pequenas, tornam-se dependentes de um adulto para utilização do Livro Didático para que este leia os enunciados e explique o que deve ser realizado em cada página, ou ainda para auxiliar na intervenção solicitada na proposta do material (p. 10).

O Guia faz uma crítica aos materiais que vinham circulando nos espaços educacionais e explica que os livros que serão distribuídos trazem um diferencial qualitativo.

O material didático que vinha sendo apresentado aos professores pelas redes de ensino e editores até o presente momento, de maneira geral, caracterizava-se por oferecer um compêndio de atividades prescritivo e fechado que não propiciavam reflexão pelo professor, frequentemente baseado em propostas que desconsideram as experiências, investigações e descobertas das diversas crianças brasileiras. Atualmente, há um vasto repertório de estudos e evidências tanto no campo do desenvolvimento infantil como nos estudos sociológicos e antropológicos da infância que comprovam a importância do investimento nesta faixa etária. Por outro lado, constata-se sobre a necessidade de criar condições de desenvolvimento profissional para os professores e educadores que atuam nesta etapa de forma a favorecer sua autonomia e capacidade de observação, documentação, planejamento e diálogo com o grupo de crianças que está sob sua responsabilidade, tornando a prática docente, também, uma ação autoral e criativa (BRASIL, 2018, p. 5-6)

Uma das marcas da modernidade para instaurar um novo discurso que serve de base para a produção de um novo material é a desqualificação do que vinha sendo utilizado até o momento. Aqui percebemos a utilização do recurso, os livros anteriores foram tachados de prescritivos que não possibilitavam a reflexão e o protagonismo do docente e das crianças. Segundo o Guia, os novos livros possibilitam o desenvolvimento profissional docente, favorecendo sua autonomia e criatividade, sempre respeitando as vivências infantis.

O discurso da ciência (estudos sociológicos e antropológicos da infância) é utilizado para convencer o professor sobre a veracidade e eficiência dos discursos presentes nesses materiais. Baunam (2001) afirma que a modernidade se constitui dentro da prática de substituição da velha ordem, tida como defeituosa, por uma nova ordem, tida como “melhor”.

O Guia deixa evidente o discurso que veio difundir quando aponta:

Consideradas estas premissas é inescapável que uma política pública da importância do PNLD zele pela formação dos professores da Educação Infantil e, acima de tudo, que colabore para que as primeiras concretizações da BNCC se façam de modo coerente com os paradigmas que propõe (BRASIL, 2018, p. 6).

A base teórica a ser utilizada para dar conta das premissas acima descritas, diz respeito a atender à estrutura curricular trazida pela BNCC-EI: que trabalha com campos de experiência. Segundo Silva (2017), o livro, ao longo da história da educação brasileira, serviu de base para a propagação e consolidação de um discurso. Na maioria das vezes, esse discurso apresentava-se via discurso oficial, de leis e decretos e depois passava a se propagar em cartilhas e livros escolares, solidificando toda uma rede discursiva de poder-saber.

Sendo assim, existe uma rede de regulação que embasa a escolha dos professores. Silva (2012) nos dirá que o professor não realiza uma escolha tão livre dos livros que irá utilizar no seu cotidiano como julga fazer, pois a cada etapa do processo de produção das obras do PNLD discursos são cristalizados ou silenciados.

Como é possível compreender, ao chegar às mãos do professor o livro já passou por vários processos de interdição, expressão utilizada por Foucault (2007). Afinal, primeiro os autores e os editores precisaram produzir um livro que esteja de acordo com os critérios do edital, depois o livro precisa ser aprovado pelos avaliadores, para em seguida, ser publicado, para só então, os professores escolherem.

A descrição das etapas de seleção visa dar um tom de seriedade e imparcialidade ao processo, tentando provar ao professor que o livro, após passar pelas mãos de tantos especialistas, é o melhor material que poderiam ter em suas salas.

A seção denominada de *Obras disciplinares* traz alguns princípios que pautaram a produção dessas obras e o que elas pretendem ser.

<p>Considerando a faixa etária para a qual estas produções se voltam, a obra escolhida deve ser um instrumento de garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Necessariamente devem apresentar ferramentas que inspirem práticas docentes adaptáveis aos contextos institucionais locais, fazendo sentido para cada turma, cada criança, cada instituição e cada professor que fará uso da obra. [...] Devem ter como eixo central o conceito de interações e brincadeiras, dando especial atenção à brincadeira de faz de conta e as brincadeiras livres e investigativas, tão características em crianças desta faixa etária. [...] Que os professores e educadores possam aproveitar suas escolhas nesse Guia</p>
--

para criar oportunidades de aprendizagens ativas, significativas e imaginativas, nas quais espaços e objetos inspirem as crianças a brincar de maneira rica e interativa. Caberá ao adulto adaptar o que for necessário ao seu contexto de trabalho, observar e intervir em prol da aprendizagem de todos (BRASIL, 2018, p. 9).

É intrigante a argumentação utilizada nessa seção do Guia. Via de regra um livro visa à padronização, no entanto, o discurso presente visa convencer o leitor do contrário. A suposta liberdade e autonomia do docente, constantemente, se sobressaem durante a elaboração de todo o discurso. Parece haver um processo de convencimento de que mesmo sendo um livro criado para um fim comercial, este incorpora em suas páginas todos os ideários de Escola Nova¹⁰ onde o protagonismo é da criança.

A brincadeira é à base do discurso e novamente a voz da ciência é chamada para compor a argumentação. Ironicamente nos perguntamos: É necessário que o PNLD adote um livro na Educação Infantil para que as crianças sejam autorizadas a brincar? O protagonismo do professor estaria restrito a adaptação de atividades a realidade da criança e a replicação de modelos?

A seção *Princípios e Critérios* responde a última questão:

O livro deve servir como referência para a atuação do profissional, bem como fonte de orientação para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. As obras são dirigidas aos professores e professoras, pois não foram autorizadas inscrições de materiais direcionados às crianças (BRASIL, 2018, p. 11).

Nesta perspectiva imperativa, os discursos relacionados à educação se constituem, criando seus próprios mecanismos de produtividade. Bertoletti e Silva (2016, p. 379) comentam a respeito lembrando que:

[...] o caráter rico e complexo do livro didático reside na multiplicidade de agentes envolvidos em sua produção, circulação e consumo, já que ele se situa na articulação entre prescrições e normas, discurso do professor, atividades dos alunos, projeto de um autor e de um editor, dificuldades ou não de distribuição e tantas outras facetas. Assim, o livro didático faz parte de um circuito pedagógico e cultural, é produto de uma época e, como tal, revela o que essa época delegou à escola em seu projeto de nação. A escola, por sua vez, cria mecanismos de ação próprios para usar o livro didático, o que implica situá-lo entre as subordinações, transformações e tensões da produção cultural e da cultura escolar [...].

¹⁰ O movimento da Escola Nova surgiu no século XIX e ganhou força com o Manifesto dos Pioneiros da Educação no ano de 1932. Quando a criança passa a ser o centro da relação ensino-aprendizagem com atenção a formação do sujeito e mudanças significativas. Com este avanço a escola passou a ser pública, laica e gratuita. Houve então adequações metodológicas e formativas no intuito de atender as demandas tanto por parte dos professores quando em relação ao atendimento de alunos.

A seção segue apresentando os materiais complementares dos livros e sua distribuição nas etapas creche e pré-escola. Em seguida, são apresentados os critérios eliminatórios das obras do PNLD 2019, como o texto reproduz o que está no edital já analisado, não iremos comentá-lo aqui.

Outra subdivisão dessa seção chama-se *BNCC – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento*. Essa corrobora com o discurso que serviu de base para a produção do Livro do Professor da Educação Infantil.

A BNCC propõe uma organização curricular baseada na defesa de que há aprendizagens essenciais que todas as crianças, ao frequentarem uma unidade de Educação Infantil, podem e devem ter a oportunidade de experimentar. Compete ao Estado, em debate público, definir quais são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os bebês e as crianças brasileiras deveriam ter garantidos. Ao mesmo tempo, cabe às escolas e aos sistemas, além de garantir os objetivos de aprendizagem propostos nacionalmente, traçar objetivos para a parte diversificada, construindo os seus próprios objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 14).

O Guia segue descrevendo sobre os direitos de aprendizagem das crianças - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - os princípios - éticos (conviver e conhecer-se), estéticos (expressar e brincar) e políticos (participar e expressar) - que devem pautá-los para, em seguida, apresentar os cinco campos de experiências que devem servir de base para a organização do currículo e das práticas da Educação Infantil - o eu, o outro e o nós; corpos, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ao concluir essa seção, o Guia esclarece que o Livro do Professor da Educação Infantil tem a sua estrutura pautada nesses princípios pensados como uma ferramenta que irá auxiliar o governo a implementar a BNCC orientando o professor em sua prática cotidiana.

Segundo Foucault (2007, p. 204) o saber é um...

[...] domínio constituído pelos diferentes objetos que irão ou não adquirir um *status* científico; [...] espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.

Como demonstrado por Foucault (2007) há diferentes meios e espaços onde o saber, e consequentemente, o poder podem se apresentar. Para constituir o discurso presente no Guia para a Educação Infantil, utilizou-se o discurso da BNCC (2017), tomando-o como um documento que traz “a verdade” sobre como trabalhar com as crianças, e que

consequentemente, guiará todos os currículos e práticas desenvolvidas no país, determinando a produção de materiais didáticos que, por sua vez, subjetivarão os docentes e suas práticas.

O texto da BNCC presente no Guia visa informar e convencer o docente da importância de seguir esta forma de pensar os processos de ensino e aprendizagem que pautam a Educação Infantil. O livro é apresentado como um Guia que servirá de modelo para que o docente incorpore tal discurso e práticas em seu cotidiano. Lembramos que, ao se produzir um enunciado, não é o nosso pensamento em essência que está sendo expresso, mas a pluralidade de vozes que nos constituem no decorrer de nossas vivências sociais e históricas. As práticas discursivas, agora, passam a ser vistas como constituidoras do sujeito e, de acordo com Larrosa (1996), elas produzem suas identidades.

Percebemos que a BNCC apresenta formas de controle de conhecimento e alguns conceitos, como grande parte dos documentos políticos carregados com suas próprias ideologias, sendo preciso valorizar os conhecimentos acerca da formação docente e os saberes inatos das crianças.

Sobre o livro didático Coracini (1999, p. 37) pondera:

[...] constitui-se, então, um bem de consumo para o professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer estado, a obedecer.

A seção *Coleções Aprovadas* inicia com o seguinte texto:

Podemos dizer que as obras espelham a realidade da Educação Infantil, pois vivemos em um momento de transição de uma perspectiva mais convencional de compreensão do papel social da creche e da pré-escola como espaços de instrução e de transmissão de comportamentos, para uma concepção mais contemporânea de Educação Infantil [...]. Esses diferentes projetos que são políticos e pedagógicos se refletem nas concepções e proposições presentes nas obras. [...] Essa é a primeira vez que se realiza no Brasil uma avaliação de obras didáticas para professores de Educação Infantil com essa dimensão, num contexto de olhares diversos e de rigor nos procedimentos, como requer um projeto de Estado como o PNLD (BRASIL, 2018, p. 18).

Percebe-se nesse fragmento, a presença de um discurso de convencimento ao professor sobre a qualidade e modernidade do material produzida. Como elementos desse discurso, podemos citar o fato do material espelhar a realidade das instituições brasileiras, o olhar diverso sobre esta realidade; de refletir o momento de transição entre uma perspectiva mais tradicional (discursos que circulavam até então) e a implementação de uma concepção mais contemporânea de ensino (discurso dos livros selecionados) e o rigor dos procedimentos de

análise e seleção, permitindo que os livros selecionados representem um material de qualidade e contribuam de forma eficiente com as atividades docentes.

Sobre isso, podemos ponderar que em um país diverso como o Brasil, ao nos propormos a retratar uma realidade, estamos selecionando um tipo de realidade que passa a ser entendida como a regra, a norma, descartando outras tantas culturas e pluralidades.

O campo dos Estudos Culturais nos alerta sobre os riscos de tomarmos algo como sendo “a cultura” ou “a verdade”, o que “nos representa”. Essa forma de pensar diz respeito, como a Cultura era pensada na modernidade, sendo único, paradigma questionado com a virada cultural.

Outros discursos da modernidade estão presentes tentando dar legitimidade a essa forma de pensar: o rigor atribuído à seleção das obras induz o pensamento que só os melhores foram aprovados, assim como, o discurso de substituição da velha ordem, tida como defeituosa (paradigmas mais tradicionais) para uma nova ordem melhor e mais eficiente (concepção contemporânea).

O texto segue com a apresentação de alguns pontos presentes nas obras. E em seguida, valoriza os livros selecionados, pois nas palavras dos organizadores do Guia: “nos deixaram muito satisfeitos com as obras analisadas e aprovadas, pois demonstram o avanço da área da Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 18). São eles:

1. São obras que incorporam os princípios da legislação educacional brasileira [...]
2. Apresentam clareza teórica [...]
3. Defendem uma concepção teórica de infância como construção social [...], assim como de Educação Infantil como espaço de encontro como experiência da pluralidade e da diversidade [...]
4. Investem fortemente nas interações e nas brincadeiras como atividades centrais na constituição dos bebês e das crianças pequenas como pessoas integrais.
5. Apresentam o professor como articulador [...]. Lembram que o papel do professor na escola é relacionar a construção das propostas pedagógicas com os contextos das famílias e o território.
6. Relatam experiências vividas em escolas públicas brasileiras [...].
7. Apresentam modos diferenciados de acolher as crianças e de pensar o planejamento, a organização de projetos, brincadeiras e sequências didáticas, a organização dos ambientes, dos tempos e dos grupos de crianças, as conexões entre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os registros e a documentação pedagógica.
8. Oferecem dicas de como organizar a observação e o acompanhamento individual e coletivo, verificar a progressão e constituir múltiplos registros avaliativos para a escola e para as famílias. Apontam perspectivas para as transições.
9. Apresentam um belo repertório de itens ligados às manifestações culturais brasileiras, à literatura infantil, a filmes e canções que possibilitam a constituição da identidade pessoal e social das crianças. [...]
10. Por fim, algumas obras conseguiram, além de apresentar um conteúdo interessante, ter uma escrita convidativa, interativa, lúdica, conectando a obra impressa e o material digital e incluindo ilustrações diversificadas, como fotos, desenhos infantis, tabelas, sínteses, infográficos (BRASIL, 2018 p. 18-19).

Os pontos acima servem como elementos de legitimação dos discursos, pois foram construídos seguindo a legislação vigente e os aportes teóricos da área. Percebendo a criança como um ser social e de direito e o professor como um articulador do conhecimento que deve basear sua prática em atividades lúdicas, que podem ser inspiradas em exemplos de escolas públicas que apresentam modos diferentes de trabalhar com a criança, que vai desde a observação, a acolhida, o planejamento, até chegar à avaliação.

O material também apresenta acervo de filmes, imagens, livros, canções, material digital, fotos, desenhos, tabelas, etc... que trabalham com temas da atualidade, além de uma escrita convidativa e interessante para o professor.

Essa seção encerra-se assim: “Desejamos que as obras selecionadas possam efetivar-se em uma melhoria da ação pedagógica dos professores, em uma ampliação das experiências de aprendizagem e na maior participação das crianças” (BRASIL, 2018, p. 19).

O fragmento deixa clara a intenção de que o Guia serve para auxiliar e orientar o professor em suas escolhas e que os livros que chegam as suas mãos convirá para interferir em sua prática, servindo como dispositivo de controle desses sujeitos (FOUCAULT, 1996).

Passamos agora para as apresentações das resenhas que exibem a seguinte estrutura: *Visão Geral, Descrição, Análise e Práticas Pedagógicas*. Com base nesses itens, serão apresentadas os argumentos referentes à leitura, escrita e oralidade. De forma sucinta, iniciamos com o livro *Aprender com a criança – experiência e conhecimento* (DEHEINZELIN et. al. 2018) e depois o livro *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018).

O livro *Aprender com a criança – experiência e conhecimento* traz os seguintes apontamentos:

a) com relação à leitura: propõe leitura dos nomes das crianças realizada pelo professor, leitura espontânea pelas crianças de diferentes gêneros, valorização e escuta dos saberes inatos. Leitura compartilhada das resenhas dos livros, histórias, jornais entre outros, de rodas de leitura.

b) em relação à escrita: sugere relatos sobre escrita espontânea de cartas, bilhetes, receitas, dúvidas e descobertas, cartazes com identificação e associação de desenhos, trabalho com nomes das crianças, professor como escriba e principal auxiliar na compreensão da função social da mesma e dos textos.

c) em relação à oralidade: apresentam sugestões de rodas de conversa, escuta, contato com diferentes gêneros textuais, autonomia para com as práticas de oralidade, incentivo ao saber por meio das curiosidades e compartilhamentos de ideias, sejam individuais ou coletivas. Uso de fotografias, obras de arte, rimas, canções musicais, rodas de conversas e brincadeiras.

O livro Pé de brincadeira apresenta os seguintes dados:

a) com relação à leitura: recomenda diferentes textos, rodas de leitura, manuseio de embalagens, cartazes, gêneros textuais como parlendas, poemas, jornais, panfletos de mercado. Histórias, contos, fábulas, cordéis, criação de narrativas, contar e recontar histórias.

b) em relação à escrita: preconiza o papel do professor mediador, utilização de receitas culinárias, desenhos livres ou com elementos, apropriação da leitura e escrita utilizando de diferentes gêneros textuais. Uso social da escrita, textos e contato com diferentes tipos de letras.

c) em relação à oralidade: percebe-se à valorização da fala das crianças, escuta individual e coletiva, uso de fotografias, obras de arte, rimas, canções musicais e brincadeiras e passeios.

Observa-se assim, que dentre os pontos levantados em sua totalidade, estão os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na BNCC, destinados a EI, presentes nos dois livros que serão analisados. Lembramos ainda que eles fazem parte dos critérios de escolha que atendem ao Edital.

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (BRASIL, 2017 p. 49-50).

Vale enfatizar que os itens (EI03EF03), (EI03EF09) e os demais falam sobre a escrita espontânea, contudo, quando mencionadas nos livros em forma de sugestão de prática docente esta realidade não acontece de forma clara, ou seja, a criança não tem liberdade para a escrita, às formas com que são propostas têm finalidades previamente estabelecidas, há sempre o momento do desenho, do contato com os livros, cada coisa em um horário, dentro da rotina.

O uso do livro vai roubando os verdadeiros diálogos, os encontros entre as crianças, entre as crianças e o mundo, as crianças e o professor, apagando a imaginação e a criatividade, enfraquecendo a curiosidade, a capacidade de fazer perguntas, de construir hipóteses. Silencia a autoria das crianças e do professor. Vai colocando em segundo plano, o brincar, o jogo simbólico, as linguagens, a arte como dimensão humana, as práticas cotidianas. Afasta da escola as culturas das crianças, a ludicidade, as infâncias (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p. 13).

As autoras trazem o alerta sobre o silenciamento da criatividade da criança, que com o tempo, pode perder-se ou ser esquecida; neste ponto, lembramos que depois do ambiente familiar, a escola é o local que as crianças mais convivem. Para Moruzzi (2017, p. 290) um “dispositivo tem uma relação produtiva na sociedade, assim como o poder. É, portanto, menos um limite posto às iniciativas dos indivíduos do que um obstáculo contra o qual essas se manifestam”. Justamente, o limite de iniciativa pode ser fator determinante na vida das crianças designando a forma de ser, agir e fazer.

Em termos gerais, os artefatos destinam-se aos professores da EI, seja via impressa ou digital e para Bujes (2008, p. 107) “o governo, portanto, pode resultar tanto de uma ação tendente a conduzir a conduta alheia, quanto daquelas empreendidas por todos nós no sentido de conduzirmos nossas próprias condutas”. Não podemos negar a existência de relações e movimentos que exigem sustentar o caráter ideológico de uma época ou sistema.

O Guia deixa evidente o discurso que pretende consolidar, o da BNCC, dispositivo que visa um currículo unificado deixando de lado a diversidade de sujeitos docentes e suas práticas. Por sua vez, tendem a constituir suas identidades com relação às crianças.

O Guia encerra apresentando as fichas com os critérios que nortearam a aprovação das obras selecionadas, pretendendo dar transparência ao processo. As fichas poderão guiar os professores na escolha dos livros com que pretendem trabalhar.

As referências apresentam apenas dois documentos: o *Edital de Convocação* e a Base Nacional Comum Curricular, consolidando a ideia defendida desde o início destas análises, de

que um dos objetivos principais da adoção do Livro do Professor da Educação Infantil é estar a serviço da efetivação, difusão e consolidação do discurso da BNCC.

4.3 Os livros do professor da Educação Infantil

Nesta seção, analisaremos os dois livros escolhidos para apreciação desta dissertação. Neles observaremos como o discurso produzido no Edital, efetivado no Guia passa a ser consolidado e difundido nas páginas dos livros do professor da Educação Infantil.

Silva (2012, p. 810) afirma que “o PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é garantia de uma vendagem certa”.=

Como já mencionado em outro momento, os livros analisados são o *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018) e *Aprender com a criança – experiência e conhecimento* (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018), neles observaremos como os discursos referentes à linguagem verbal (oralidade, leitura e escrita) são abordados nos materiais.

O livro *Pé de Brincadeira* (pré-escola) foi escrito por Angela Cordi (2018) e editado pela Editora Positivo. O material se divide em quatro capítulos, os três primeiros apresentam concepções sobre ser criança, ser professor, sobre família e práticas didáticas. O quarto capítulo se divide e busca contemplar 10 temas, com exemplos de propostas que entrelaçam os Campos de Experiências da BNCC. Por fim, constam as referências e leituras complementares.

Inicialmente, o livro se refere à concepção de criança e como ela é vista atualmente pela sociedade, conforme suas próprias características e etapas de desenvolvimento; ao incluir os aspectos psicológicos, físicos, sociológicos, entre outros, que possibilitam expressões independentes da idade.

Incluso a esse processo de desenvolvimento da criança está a participação da família, contribuindo para com os avanços na educação e os aspectos sociais e comunitários. Não obstante está o item: *Se (r) professor*, denotando a valorização e importância das brincadeiras nos processos educativos. Conforme afirma Silva (1999, p. 39):

As inovações no conhecimento têm, pois, sido fundamentais para os processos pelos quais o sujeito humano tem sido introduzido em redes de governo. Novas linguagens têm sido inventadas para falar sobre subjetividade humana e sua pertinência política, novos sistemas conceituais tem sido formulados.

Em continuidade ao capítulo 1, o livro *Pé de brincadeira* apresenta concepções sobre: *Ambientes de aprendizagem, Didáticas dos campos de experiências e a transição para o Ensino Fundamental*, etapa posterior à EI. Esse capítulo aborda temas muito semelhantes ao da BNCC, em seu texto introdutório ao capítulo referente à Educação Infantil.

Lajolo (1996, p. 4) apresenta a seguinte definição para o livro didático, que pensamos se aplica ao livro do professor,

É o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e 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.

Essa seleção de conteúdos e condicionamento, como a autora menciona, não deveria ser determinante ao que se refere ao trabalho do professor e suas práticas. O Capítulo 2 tem como título: *Ideias práticas* com os seguintes subtemas: *Acolhimento, Experiências cotidianas na Educação Infantil, Práticas pedagógicas na Educação Infantil e Avaliação*, processo este sem fins de promoção ou avanço da etapa.

Do livro *Pé de Brincadeira* analisaremos as seções 1.5 *Didática dos campos de experiência* e a seção 1.6 *A transição para o Ensino Fundamental*, referente ao capítulo 1: *Brotando ideias* e as seções 3.1 *Roda de Conversa*, 3.2 *Brincadeiras cantadas*, 3.3 *Roda de leitura*, 3.4 *Faz de conta* e 3.5 *Desenho* do capítulo 3: *Percursos didáticos: atividades permanentes*. A escolha de tais seções e capítulos, deve-se ao fato de abordarem de forma explícita questões que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita.

O segundo livro que será analisado é o *Aprender com a Criança: experiência e conhecimento* (2018) da Editora Autêntica, escrito por Monique Deheinzelin, Priscila Monteiro e Ana Flávia Castanho.

Este livro é composto por 5 capítulos, tendo o Capítulo 1 tem como tema: *Espaço e tempo na Educação Infantil* com os seguintes subtemas: *Acolhimento, Organização do Espaço, Rotina, Brincadeiras e Interagir e Participar de Brincadeiras*.

O Capítulo 2 apresenta o tema: *Representação, Linguagem e Expressão*, com os subtemas: *A Linguagem e a Vida, Cultura Escrita e Educação Infantil, “Que Tal Bater um Papo Assim Gostoso com Alguém”?* *Contar e Registrar, Jogos e Construção de Conhecimentos, Jogos e Expressão e Conhecer-se e Compreender o Mundo*.

O capítulo 3 tem como enunciado: *Nossa Diversidade Cultural* e subtemas: *Menino, Menina?, Vida em Comunidade, Memória do Grupo, No Mundo dos Números e O Convívio na Diversidade*. O penúltimo capítulo recebe o nome de: *Cor, Luz, Equilíbrio* e apresenta os seguintes subtítulos: *Tabela de Cores, Pintura, Materiais, Suportes e Situações, Empilhar, Derrubar e Reconstruir, Melecas e Massinhas e Sentir e Agir – O Binômio da Criação*. O quinto e último capítulo: *Natureza, Experiência e Conhecimento* conta com subtemas: *A Criança é Pesquisadora, Sistema Solar, Projeto Investigativo: Árvores, Brincadeiras de Avós, Cantar com as Crianças, Para uma Nova Ecologia de Aprendizagem, Rotina, Planejamento e Composição de Atividades e Explorar, Pesquisar e Conhecer*.

Concluindo a organização do livro seguem: Glossário, Bibliografia Consultada e Bibliografia Infantil Recomendada.

Desse livro analisaremos os itens: *Linguagem é vida, Cultura escrita e Educação Infantil, “Que tal bater um papo assim gostoso com alguém?” Conhecer-se e conhecer o mundo*, do capítulo 2 *Representações, linguagem e expressão*.

A partir desses materiais e dos objetivos desta dissertação torna-se imprescindível estabelecermos relações entre as propostas apresentadas nos livros e os conceitos teóricos enfatizados nos termos relacionados à oralidade, a leitura e a escrita. Passamos para a análise dos materiais.

O livro *Pé de Brincadeira* apresenta, no capítulo 1 *Brotando Ideias*, pequenos textos explicativos, escritos pela autora sem citar fontes teóricas, referentes aos temas oralidade, leitura e escrita. A primeira vez que aparece é na seção 1.5 *Didática dos campos de experiência* e a segunda é na seção 1.6 *A Transição para o Ensino Fundamental*.

Com relação à oralidade e a escrita Cordi (2018) explana:

Oralidade e escrita.

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se construir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. Desde cedo, a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura e textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, gêneros, suportes e portadores. Sobretudo a presença da literatura na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos,

as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade (Cordi, 2018, p. 13).

No tocante ao desenvolvimento da oralidade, percebemos que o texto da BNCC, na seção que se refere *ao Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação*, parece ter sido o documento inspirador para a elaboração desse fragmento. A BNCC aponta que:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando 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 (BRASIL, 2017, p. 42).

Ao colocar somente o discurso da BNCC em evidência, está ocorrendo um apagamento de toda uma produção acadêmica e científica em torno do tema, que vem sendo produzida no Brasil nos últimos anos. Veiga-Neto (2007) disserta sobre a estratégia discursiva, que ao silenciar os múltiplos discursos que estão em circulação, acabam por legitimar e dar evidência ao discurso que se quer estabelecer.

A proposta de trabalhar com a leitura e a escrita, chama atenção para as variáveis que as englobam e as suas múltiplas funções. Cordi (2018) alerta para a importância de a criança perceber as ações dentro dos seus espaços de convívio, sendo o professor o mediador e o responsável por pensar propostas didáticas que contemplem a diversidade. Embora não cite autores que dissertam sobre o assunto, a autora parece estar em sintonia com o que vem sendo pensado com relação ao trabalho com a leitura e a escrita dentro da BNCC.

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 no contexto familiar, comunitário e escolar, 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, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 42).

A semelhança entre os dois documentos é impressionante, deixando clara a influência do texto da BNCC na elaboração do livro em questão. Essa proximidade evidencia o quanto o livro do professor da Educação Infantil funciona como um dispositivo de implementação, consolidação e controle do discurso que o governo federal deseja que fundamente a EI no Brasil.

Ampliando a discussão, Junqueira Filho (2005, p. 141) chama atenção para as múltiplas linguagens que envolvem o universo infantil. Com relação ao trabalho com a escrita ele esclarece que,

[...] começaremos a exploração da linguagem escrita com elas e continuaremos a fazê-lo – sem o compromisso ou objetivo de alfabetizá-las – até o final deste período da escolaridade [Educação Infantil]. Isso não quer dizer, no entanto, que estamos fugindo da raia, ou que não é da nossa responsabilidade atender as demandas das crianças em relação à leitura e à escrita. Ao contrário, devemos estar preparados para responder às crianças à altura de sua curiosidade – para não desperdiçarmos suas potencialidades, para não lhes negar o conhecimento a que têm direito, para não desanimá-las e confundi-las, nem empobrecê-las nas suas iniciativas de se relacionar com a complexidade do mundo.

Para o autor, tão ou mais importante que trabalhar com a leitura e escrita é explorar uma infinidade de linguagens que devem ser exaustivamente desenvolvidas pelo professor.

Na seção 1.6 *A transição para o Ensino Fundamental*, a oralidade e a escrita voltam a ser mencionados:

Oralidade e escrita

- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (Cordi, 2018 p.15).

A BNCC traz em seu texto, na seção 3.3 *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, o mesmo discurso apresentado por Cordi, sendo que, ao apresentar a síntese de aprendizagens que servem de elementos balizadores para serem efetivados na EI, o texto é idêntico ao do fragmento citado no quadro acima. Diante disso, surgem os seguintes

questionamentos: Por que ao copiar todo um fragmento de um texto legal o mesmo não é mencionado? Os editores e avaliadores do MEC não perceberam estes plágios ou aprovaram esta iniciativa? Trindade (2004), ao analisar as primeiras cartilhas produzidas no Brasil República, fala em contrafações convenientes e inconvenientes. As contrafações convenientes eram cópias exatas do modelo de cartilha que seguiam e as inconvenientes traziam algumas alterações. Estaríamos revivendo este momento na atualidade?

Para que o trabalho com a linguagem verbal se efetive Cordi (2018) propõem, no capítulo 3, *Percursos didáticos: atividades permanentes*, atividades que devem fazer parte do cotidiano da Educação Infantil e que estão relacionados ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Entre as atividades sugeridas estão: *Roda de Conversa, Brincadeiras Cantadas, Roda de Leitura, Faz de conta e Desenho*. Para cada item é apresentada uma descrição teórica a respeito da atividade, as capacidades a serem desenvolvidas e ideias para a efetivação prática do que é proposto.

Com relação à *Roda de Conversa*, a autora explica que “A criança já chega à pré-escola munida de habilidades para conversar [...] Conversar em grupo é uma grande novidade e requer aprendizado. [...] por isso você, professor, precisa refletir sobre seu papel e o papel das crianças nessas situações” (CORDI, 2018, p. 30). A autora do livro sugere que o professor tenha uma escuta atenta ao que as crianças falam, aborde assuntos de interesse do grupo, selecionem materiais envolventes que propiciem a troca de ideias.

Identificamos na BNCC os seguintes Objetivos de Aprendizagem relacionados ao tema:

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão (BRASIL, 2017, p. 47).

Ao que parece, a autora pretende efetivar em propostas práticas, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Embora estejamos a todo o tempo buscando a “origem” de um discurso, não estamos o confrontando. Reconhecemos que o desenvolvimento da oralidade é a grande conquista da Educação Infantil, pois é através dela que a criança irá se relacionar com o mundo que a cerca. Como já explanado acima, durante muito tempo, a oralidade era depreciada frente a escrita, porém os novos estudos dão evidência a esta forma de comunicação e passam a estudar suas especificidades e nuances. Na educação infantil...

[...] a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, está com ela em diferentes momentos. [...] Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativos na construção de conhecimentos [...] (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33).

Diante disso, o professor poderá utilizar uma metodologia, onde a criança seja a parte principal e o professor o mediador de saberes e trocas de experiências, uma vez que, a roda de conversa propicia a interação, dialogicidade e trocas de saberes entre crianças e professor.

Embora concordemos com os autores citados acima, percebemos que toda a diversidade abordagem das questões da oralidade tratadas nesse texto e trazidas por Cordi (2018, p. 13), na primeira citação que trazemos da autora, quanto trata do tema parece ter passado por uma simplificação. A escuta do professor e a apresentação de materiais para deslanchar a conversa são suficientes para que a oralidade seja trabalhada, a autora não apresenta a fundamentação para que o trabalho com a linguagem oral de fato seja desenvolvido e explorado pelo professor.

O trabalho com *Brincadeiras cantadas* é outro ponto de destaque entre as atividades permanentes. Segundo Cordi (2018, p. 31) as brincadeiras “Além de divertir os brincantes, desenvolvem a expressão oral, a audição, o ritmo e promovem o contato com a cultura popular”. Contribuem para que as crianças se envolvam quando o professor trabalha com ritmos de músicas, danças, capacidade de reconhecimento e apropriação de sons e o desenvolvimento da linguagem corporal. As brincadeiras cantadas permitem que múltiplas linguagens sejam exploradas (Junqueira Filho, 2005), porém a autora não comenta a respeito de todo um trabalho que pode ser explorado, no sentido de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Silva e Teixeira (2018) chamam atenção para o trabalho com rimas, aliterações ... que pode ser desenvolvido de forma oral com crianças dessa faixa etária e a importância dessas atividades no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético.

A superficialidade com que o tema é abordado parece ocorrer, pois a todo o momento há a necessidade do texto do livro se manter próximo ao da BNCC. Esta proximidade pode ser percebida na seção *Campos de Experiência – Traços, sons, cores e formas* quando pondera que:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e 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 diversos materiais e de recursos tecnológicos (BRASIL, 2017, p. 41).

Para Cordi (2018, p. 32), a *Roda de Leitura* deve ser uma atividade permanente nas classes de Educação Infantil, pois permitem que as crianças tenham acesso ao mundo da escrita mesmo não estando alfabetizadas. “Ler, na Educação Infantil, deve ser uma atividade natural. É preciso ler o tempo todo para as crianças [...], todavia, demanda um constante planejamento [...], sem perder de vista, é claro, as intenções pedagógicas”. Embora não aprofunde o tema a autora do livro chama atenção para as estratégias de leitura.

Sobre a importância da literatura infantil no trabalho com crianças pequenas, Reyes (2010, p. 63), explica que “[a literatura] é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se [...]”.

Lançando nosso olhar para a BNCC, identificamos os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos ligados ao Campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*:

- (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
- (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
- (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba (BRASIL, 2017, p. 49).

As duas últimas atividades permanentes apresentadas por Cordi (2018, p. 33) são o *Faz de Conta* e o *Desenho*. Segundo a autora do livro, o faz de conta tem início “com o aparecimento da representação e da linguagem [...]. É, portanto, uma maneira de experimentar outras formas de ser e de pensar por meio da imaginação. É, também, repetir o conhecimento para compreendê-lo e adaptar-se a ele”. A autora disserta sobre a importância de organização do espaço de forma a permitir que as crianças brinquem de “fazer de conta” e as vantagens para o desenvolvimento afetivo e emocional dos pequenos.

Já com relação ao *Desenho*, Cordi orienta que “[...] precisamos proporcionar as nossas crianças muitas e variadas oportunidades de desenhar, com vistas a ampliar o repertório gráfico e imagético delas. [...] com o objetivo de promover transformações para níveis de mais saber desenhista” (CORDI, 2018, p. 34). A abordagem com relação a esta atividade é muito mais estética e imagética.

Sobre as atividades, a BNCC traz os seguintes apontamentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história (BRASIL, 2017, p. 47 – 50).

Embora concordemos com a abordagem feita pela autora do livro, em relação às duas últimas atividades permanentes apresentadas, gostaríamos de destacar que as atividades podem trazer uma grande contribuição para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita.

Segundo Mello (2005, p. 28),

Entende-se que a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz-de-conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto - a forma mais inicial da comunicação - às formas superiores da linguagem escrita.

Diante disso, o espaço dedicado ao desenho e ao faz de conta precisa receber uma atenção especial do professor, tais atividades não devem ser executadas como ações de segundo plano, quando não há mais nada no planejamento para ser feito, mas sim como atividades essenciais para a formação de conceitos bases para o desenvolvimento e apropriação da língua escrita, já que o processo de alfabetização não tem o seu início quando se ensina as sílabas ou no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Hoje sabemos que, para aprender, a criança precisa ser ativa no processo. Precisa ser sujeito e não um elemento passivo do processo de ensino. A partir do conhecimento sobre as crianças pequenas que viemos acumulando e sobre o processo de humanização de um modo geral, passamos a entender o processo de aprendizagem de forma mais complexa: aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende (MELLO, 2005, p. 32).

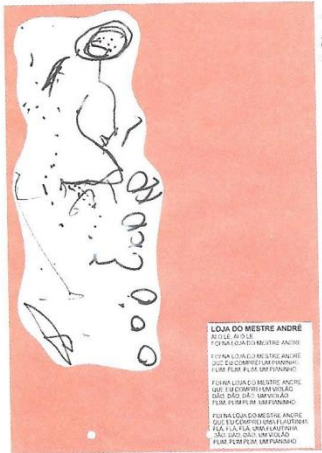
Em suma, a criança é ator principal em seu processo de aprender. Ao analisar as seções que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita ficam evidentes a preocupação da autora em atender ao que é proposto na BNCC, legitimando o discurso sobre o que é tido como mais atual e verdadeiro ao que se refere ao desenvolvimento dessas aprendizagens na EI.

Preocupa-nos como esse discurso é inserido de forma silenciosa no texto, ao mesmo tempo, que tantos outros autores e discursos, alguns apresentados por nós ao longo desta análise, são silenciados.

Encerramos a análise desse livro apresentando de forma ilustrativa uma atividade onde a escrita das crianças é analisada. A proposta apresentada versa sobre oralidade e escrita com o tema: Eu gosto de comer... De início, é sugerida uma roda de conversa sobre os alimentos consumidos no café, lanche ou almoço, como são preparados e consumidos, quais as preferências de cada criança, benefícios para a saúde...

Após a conversa, os pequenos fazem o registro em forma de desenho e depois são levados a fazer tentativa de escrita sobre o que desenharam. A imagem abaixo apresenta modelos de registros feitos pelas crianças e a análise que a autora faz de cada uma delas.

Figura 1: Atividade do livro Pé de brincadeira: “Eu gosto de comer...”



Utilizam garatujas ou rabiscos.



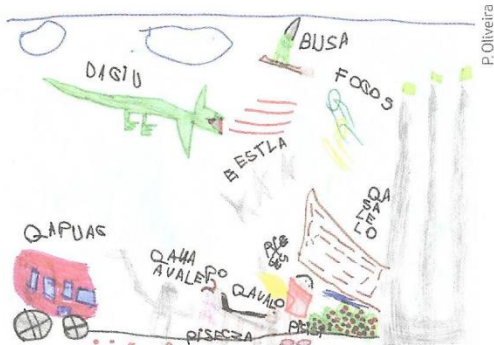
Utilizam sinais gráficos que ainda não são letras, mas lembram letras.



Utilizam letras para escrever; a seleção delas não mantém relação com informações obtidas da linguagem oral. Podem eleger muitas letras para registrar palavras que se relacionam a coisas grandes e poucas letras para o registro de palavras que nomeiam coisas pequenas.



Escrevem letras atentas à quantidade delas - uma letra para compor cada parte (síllaba oral) da palavra. As letras podem ter ou não relação com o valor sonoro da parte registrada.



Escrevem ora parte da palavra com letras articuladas de acordo com o valor sonoro, ora apenas uma letra para representar outras partes da palavra.

Pedrel

DRAGÃO ELEMENTAR
CLASE 10

COMIDA ANIMAL
CLASE 10
NOITE
QUANDO FICA ASSUSTADO
FAS UM BARULHO
E CHAMA OUTROS
DRAGONS.

E PEGA PODE RES
DOS OUTROS DRAGONS
VIVE NA FLORÉS
TA.

Escrevem letras combinadas considerando padrões silábicos variados.

Fonte: CORDI, 2018.

Segundo Cordi (2018) com essa atividade se pretende estabelecer o contato com o sistema alfabético, utilizando elementos lúdicos e criativos. Ao apresentar a proposta o livro, informa ao leitor, o objetivo de aprendizagem correspondente a ela na BNCC: “(EI03EF09) levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea” (CORDI, 2018, p. 111). É importante mencionar que todas as atividades propostas no livro são acompanhadas do Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Deixando clara a intenção do livro analisado.

Concluídas as ponderações referentes ao livro *Pé de Brincadeira* passamos para a análise do segundo livro *Aprender com a criança: experiência e conhecimento*. Nesse material, as questões referentes à oralidade, a leitura e a escrita são abordadas no capítulo 2 *Representação, linguagem e expressão*. Diferente do livro anterior, esse não produz textos explicativos sobre cada área do conhecimento. As informações sobre a linguagem verbal aparecem diluídas em textos que apresentam sugestões de atividades para o professor.

Na seção *A linguagem e a vida*, as autoras propõem que se brinque com as palavras, pois:

Brincar é o recurso da criança para compreender a si próprio e ao mundo. [...] Ao tentar compreender como se dão a leitura e escrita, como funcionam os números em seus diversos usos e aplicações, como acontecem alguns fenômenos naturais, o recurso procedimental da criança é o brincar (DEHEINZELIN, *et al*, 2018, p. 86-88).

A BNCC sobre a etapa da Educação Infantil disserta sobre a importância do brincar:

[...] 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. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2017, p. 37)

Assim como no livro analisado anteriormente, a BNCC parece ter sido o norte seguido pelas autoras para a escrita do seu texto. Outra similaridade é a ausência da referência a autores e produções da área para embasar a escrita; embora duas epígrafes de Ferreiro (2007) estejam presentes.

No livro *Aprender com a criança*, a seção *Cultura escrita e Educação Infantil* apresenta a seguinte afirmação:

Quanto menos experiências com a cultura escrita as crianças tiverem em suas casas, maior será a responsabilidade da escola em proporcionar essa familiaridade ao longo da Educação Infantil (Deheinzelin, M. *et al* p. 93).

Para dar conta dessa responsabilidade, a BNCC apresenta os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

- **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.
- **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.
- **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.
- **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.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, **por meio de diferentes linguagens**.
- 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, 2017, p. 38, grifos nossos).

O acesso à cultura escrita na primeira infância, na maioria das vezes, tem relação com condições econômicas e com a divisão de classes sociais que propiciam aos que possuem melhores condições financeiras, o contato com livros de qualidade, jornais e revistas, além de oportunidades de convívio em ambientes precursores de saber como bibliotecas, museus, viagens para outros países e cinema.

No outro extremo, temos muitas famílias compostas por pais que não tiveram as mesmas oportunidades de ensino do que as classes mais abastadas, por terem que trabalhar, desde muito cedo, para o provimento e sustento dos seus lares. Para esse grupo, lugares como a igreja e a escola são alguns dos poucos espaços onde vivenciam essa realidade, tendo contato com a cultura escrita.

Assim o texto, estabelece uma comparação entre a escola e a própria casa das crianças, relacionadas aos elementos de oralidade, leitura e escrita com elementos aconchegantes favorecendo experiências simples e ao mesmo tempo, pertinentes.

“Como se fosse a própria casa”, imagem simples e universal, pode nos ajudar a refletir sobre a presença da cultura escrita no cotidiano das crianças, planejar encontros significativos com a leitura e a escrita e qualificar a relação com suas práticas:

- A casa, para as crianças, é lugar de identidade;
- É espaço de brincadeiras;
- É lugar de familiaridade.

Um lugar aconchegante, com almofadas ou em uma cabana, é um convite para a leitura. (DEHEINZELIN, *et al*, 2018, p.93).

No que diz respeito à intenção de aproximar o ambiente escolar do doméstico, criando uma proximidade e fazendo com que a criança se sinta acolhida, a BNCC aponta que:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (BRASIL, 2017 p. 36)

Segundo Borba (2005, p. 268), no momento em que se faz indispensável à aprendizagem da escrita pela criança, ela passa a compreender melhor sua importância enquanto indivíduo na sociedade e seu pertencimento na escola. “Simbolicamente sobre a realidade, constituindo-se, constituindo-a e constituindo-as culturas da infância”. O olhar atento do professor da educação infantil poderá propiciar que a criança participe de situações onde possa contribuir para com sua própria aprendizagem a ponto de levar o que aprendeu para seu convívio familiar.

Nessa perspectiva, questões que discutem a oralidade, leitura e escrita no trabalho precisam de um olhar atento por parte do docente.

Conforme descrito no livro, o professor deve planejar situações didáticas levando em consideração:

- conhecimento que as crianças podem construir ao participar de situações em que o professor ou outros adultos da escola compartilham seu fazer como falantes, leitores e escritores experientes;
- conhecimentos que as crianças podem construir ao participar com autonomia de situações que ponham em jogo as práticas de oralidade, leitura e escrita, ainda que não o façam de maneira convencional.

As crianças também precisam participar e fazer uso, com crescente autonomia, das diferentes práticas de linguagem [...], em que possam:

- ouvir e deixar-se tocar pelas histórias nos diferentes gêneros [...];

- conhecer o mundo com base no relato de outras pessoas que o exploraram antes de nós – relatos de viagem e experiência vivida;
- dar asas à própria curiosidade [...]; sabendo que há respostas às perguntas em livros e revistas, em livros informativos e de divulgação científica e enciclopédias;
- narrar, ouvir os relatos de seus colegas e estabelecer relações entre diferentes experiências e narrativas;
- aprender a expor sua opinião, compartilhar ideias, defender seu ponto de vista e saber ouvir e levar em consideração a opinião dos colegas;
- planejar o que dizer num debate, conhecer textos argumentativos, como carta do leitor;
- apresentar os conhecimentos que seu grupo descobriu ao longo de um projeto investigativo
- apresentação de seminário, textos informativos, painel;
- ampliar seu repertório de jogos e brincadeiras lendo suas regras, ou a experiência de seguir uma receita com base em seus passos – regulamentos, regras, receitas;
- fazer uso da leitura e da escrita para organizar ações ao longo do dia – rotina, cardápio, listas de coisas a fazer (DEHEINZELIN, *et al*, 2018, p. 95).

Para Goulart (2006), o letramento propicia para a criança contato com textos, ampliando o conhecimento e a constituição da linguagem oral. As instituições que ofertam EI devem articular as aprendizagens com reflexões construtivas que permitam o reconhecimento do sentido da escrita, enquanto linguagem, adquirida de um modo particular para cada criança, tendo por base suas experiências dentro e fora das instituições de ensino.

O fragmento acima traz muita similaridade com o que é proposto no *Campo de experiências - Escuta, fala, pensamento e imaginação* da BNCC:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.) (BRASIL, 2017, p. 49-50).

Na seção “*Que tal bater um papo assim gostoso com alguém?*” questões referentes ao desenvolvimento da oralidade da criança são abordadas.

Ao longo de seu tempo na Educação Infantil, as crianças passam por um percurso importante de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral. [...]

A roda de conversa é um espaço para compartilhar experiências, prostrar sobre a vida. [...]

Outros tipos de interação com a linguagem oral:

- Conversar sobre o que se está pesquisando;
- Ler uma notícia e conversar sobre ela;
- Conversar sobre um jogo que as crianças conhecem; [...] (DEHEINZELIN, *et al*, 2018, p.95).

Em vários momentos ao longo dessa seção, pontuamos o quanto a BNCC – Etapa da Educação Infantil destaca a importância do trabalho com a oralidade, nesta etapa de ensino. Confirmando nossa hipótese que o livro em questão foi selecionado pelo MEC, pois atende a proposta de difusão dos princípios defendidos pela BNCC.

Segunda Silva e Teixeira (2018), quando trabalharmos com a oralidade na educação infantil, devemos estar a par das suas etapas de desenvolvimento¹¹. Dominar esses conceitos torna-se fundamental para que os professores criem atividades de intervenção em suas turmas, de forma a desafiar suas crianças e façam com que elas avancem em suas concepções linguísticas. Outro ponto a ser observado pelo docente que atua em turmas da Educação Infantil são as variáveis que envolvem o ato de falar.

Nossa linguagem é múltipla, sofrendo influência da classe social, da região do país, do contexto em que uma mensagem é emitida, de quem é o destinatário da mensagem, do grau de formalidade, entre uma infinidade de fatores. Isso tudo deve ser considerado durante o planejamento das atividades pelo educador, que deve estar atento a esses fatores, porém estes princípios mais orientadores parecem não ser enfatizados na elaboração do livro do professor, que prefere adotar uma linguagem simplória, baseada em exemplos de atividade.

Ao relacionar a oralidade com a leitura e a escrita, o texto apresenta a figura do escriba.

Ler e escrever: a mediação do educador

Como na Educação Infantil a maioria das crianças não escreve convencionalmente, o professor pode atuar como **escriba**, isto é as crianças ditam o texto de suas indicações para ele (DEHEINZELIN, *et al* p. 97).

A BNCC reforça as mesmas orientações no objetivo de aprendizagem “(EI03EF05) recontar histórias ouvida para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.” (BRASIL, 2017, p. 49). E ainda menciona,

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

¹¹ Segundo Fromkin e Rodman (1993), a aquisição da língua se divide em duas grandes etapas: a pré-linguística, que corresponde ao choro e a respostas a estímulos, e a linguística. Esta última se divide em quatro: fase do balbucio, que inclui sons da linguagem humana e depende de estímulos para ocorrer; fase holofrástica, na qual a criança emite uma palavra para cada frase/ideia que deseja falar/expressar; fase das duas palavras, que como o próprio nome diz é o momento em que duas palavras são emitidas para cada frase/ideia a ser expressa; e fase telegráfica, em que a fala infantil em muito se parece com a escrita feita em mensagens telegrafadas. A partir daí, a língua da criança vai “evoluindo” cada vez mais até aproximar-se da fala adulta.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017 p. 39).

Pensamos que é a criança que deve definir quando deve ser iniciado o trabalho com a leitura e a escrita e não o adulto, como geralmente ocorre. Ferreiro disserta sobre este assunto apontando que:

A polêmica sobre a idade ótima para o acesso à língua escrita já ocupou milhares de páginas. [...] hoje estamos em condições de afirmar que essa polêmica foi mal colocada por ser falso o pressuposto no qual se baseiam ambas as posições (FERREIRO, 2001, p. 45).

A autora completa alertando para o fato de que, quando temos uma resposta afirmativa, defendendo que o processo de alfabetização seja iniciado na Educação Infantil, vemos as salas de atividades com propostas muito parecidas às desenvolvidas nas classes de alfabetização do Ensino Fundamental. Quando a resposta for negativa, vemos as salas despidas de qualquer proposta pedagógica ou de materiais que insiram a criança no universo letrado. Silva e Teixeira (2018) lembram que se pensarmos que nossas crianças nascem imersas em um ambiente letrado, o acesso à leitura e à escrita não ocorre no dia em que os adultos decidem formalizá-lo para as crianças, mas perpassa todo o cotidiano infantil.

A escrita faz parte da paisagem urbana e, como nos alerta Kleiman (1995), faz parte de várias esferas de convívio social (participação cidadã, lazer, escolar, religiosa e doméstica). A criança convive com os adultos que utilizam a leitura e a escrita para resolver várias situações do cotidiano (pessoas lendo livros ou jornais, recebendo e-mails ou mensagens nos celulares, escrevendo bilhetes ou cartas, recebendo contas, faturas, panfletos pelo correio). Quando o adulto se utiliza desse sistema, não tem a intenção de informar a criança sobre como a escrita funciona, mas ela vai sendo informada sobre o papel social da escrita no nosso cotidiano.

Esse é o tipo de informação que deve ser transmitida à criança no início da sua vida escolar, pois isso permite que ela vá construindo seu repertório sobre o que é a escrita, qual a sua função, bem como o que são letras, o quanto elas se diferenciam dos desenhos, dos números e de outros símbolos que utilizamos no nosso cotidiano.

Uma sala de Educação Infantil deve ser rica em materiais de leitura. Mais importante que definir um método para se trabalhar o sistema de escrita alfabético, é ter sensibilidade e “imaginação pedagógica” para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita (SILVA; TEIXEIRA, 2018).

O profissional docente precisa trabalhar a partir da linguagem da criança, dando significados às suas produções a partir das vivências e preparando um ambiente que contribui para a compreensão da função social da escrita. As crianças estão sempre ansiosas por aprender, conhecer o novo, e o professor é o profissional que dará subsídios para que isso ocorra, possibilitando o envolvimento delas com diferentes conceitos, materiais e espaços, sempre dispondo o novo, o diferente, sendo um estimulador para que as aprendizagens das crianças sejam sempre ressignificadas e tenham real importância para elas.

Silva e Teixeira (2018) ponderam que é importante lembrar que, da mesma forma que não devemos impor a alfabetização às nossas crianças, não podemos nos privar de dar informações a respeito da linguagem escrita, que permite nos relacionarmos com o mundo de uma forma diferente, se a compararmos com a linguagem oral.

Segundo as autoras, as atividades pensadas para esse fim devem ter um viés lúdico, que permita à criança estabelecer relações entre elementos de fala e as formas de registro. Além das atividades lúdicas, a literatura infantil tem um papel fundamental nesse processo. O livro é um elemento mágico, que envolve a criança e apresenta a ela uma das esferas do letramento, discutidas por Kleiman (1995), a esfera do lazer.

A leitura de histórias, diferentemente dos outros gêneros de escrita que circulam no nosso cotidiano – que, como já dissemos, devem ser explorados com as crianças – traz para os pequenos o mundo da imaginação, da fantasia, onde o faz de conta vira realidade, permitindo que trabalhem com seus sentimentos, seus medos, seus sonhos...

Com o intuito de auxiliar os professores em suas práticas que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita, o livro em questão, ao longo do capítulo 2, propõe as seguintes atividades: pesquisar a origem das palavras, montar um dicionário da turma, trabalhar com os nomes das crianças, confeccionar uma ficha de biblioteca, produzir um jornal, rodas de conversas literárias e ao final de cada atividade é proposta a avaliação por meio da observação, do escuta e do registro. Como é possível perceber, nem o texto, nem as atividades trazem algo revolucionário e inovador. Aparentemente as atividades aqui propostas, já fazem parte do cotidiano das turmas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

Diante disso, podemos ponderar que os livros apresentam argumentos que podem ser aprofundados, revisados e postos em prática. Caberá ao professor estudar e observar o

contexto em que as editoras e os livros circulam pelas instituições, validando discursos, idealizando olhares e reforçando/ocultando verdades.

Para ilustrar a forma como o livro *Aprender com a Criança: experiência e conhecimento* (DEHEINZELIN, M. *et al*, 2018) elabora suas atividades, apresentaremos a proposta de trabalho intitulada *Nome próprio*. O texto introdutório discorre sobre a importância de trabalhar com o nome da criança, pois ele é uma das primeiras formas estáveis de escrita identificada pela criança, e é utilizado como forma de identificação em suas atividades, desenhos, construção de listas não só para o conhecimento e aprendizagem do seu nome, mas também dos amigos.

Figura 2: Atividade do livro Aprender com a Criança: experiência e conhecimento “Nome próprio” .



Fonte: DEHEINZELIN, M. *et al*, 2018.

A imagem sugere que o professor proponha atividades de identificação de nomes, trabalhe com Jogo da Memória e produza listas telefônicas. Essa atividade propicia o contato com a leitura e a escrita, observando quais letras são utilizadas, suas repetições e diferenças.

A avaliação, conforme exposto no livro, poderá ocorrer em forma de registros e observações do momento em que é realizada.

A mesma atividade reaparece no capítulo *Conhecer-se e compreender o mundo*, que tem como única função apresentar os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, referentes à proposta de atividade de cada unidade.

Figura 3: “Objetivos de Aprendizagem referente à atividade Nome próprio” do livro Aprender com a Criança: experiência e conhecimento.

EU E O OUTRO: NOME PRÓPRIO	
CRECHE	
EI01OE01	– Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.
EI01OE03	– Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).
EI01OE09	– Ter contato com diferentes instrumentos e suportes de escrita.
EI01ET03	– Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.
EI01ET06	– Experimentar e resolver situações-problema do seu cotidiano.
EI02EO03	– Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos
EI02CG06	– Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
EI02OE03	– Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
EI02OE04	– Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
EI02OE05	– Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
EI02OE06	– Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
EI02OE07	– Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais e suas características gráficas.
EI02OE08	– Ampliar o contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
EI02OE09	– Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
EI02ET07	– Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

Fonte: DEHEINZELIN, M. *et. al*, 2018.

Assim como no livro *Pé de Brincadeira*, as autoras buscam evidenciar *Os objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC*, a cada atividade apresentada evidencia-se que o livro está em consonância com o documento oficial.

A partir da análise dos dois livros percebemos aspectos importantes com relação ao trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita. As bases teóricas utilizadas na elaboração dos textos estão amparadas muito mais em documentos oficiais, BNCC, do que nos estudiosos da área.

Tornando os textos um tanto superficiais, não muito diferente do que cotidianamente se fala a respeito dos assuntos abordados, indo de encontro ao que se espera de um livro

proposto para a formação de professores em serviço, onde o aprofundamento e ampliação do conhecimento e o repensar de sua prática é o desejado.

Outro aspecto que nos chamou atenção é que embora o material traga elementos importantes com relação ao trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita, a forma que os aborda é aligeirada e por vezes superficial, deixando em dúvida se todos os professores que tiverem acesso ao material, com base nas sugestões dados poderão perceber a complexidade de cada elemento, explorando a fundo o que é proposto para uma educação de qualidade em prol do desenvolvimento da criança que frequenta a EI.

Algo que sempre nos incomodou, desde o início das análises, foi o número reduzido de livros aprovados pelo PNLD para a Educação Infantil. Após analisar os livros, percebermos a forma explícita com que o texto da BNCC se apresenta nestes materiais demonstrando assim, que o MEC ao realizar a seleção tenha dado prioridade aos que apresentam de forma clara estas similaridades, recusando todas as outras propostas. Com o objetivo de que o livro do professor da EI, possa formar o professor dentro da proposta da BNCC, influenciando na prática, subjetivando-o e fazendo parecer que o discurso deste documento é o único verdadeiro e que merece ser propagado nas turmas de EI do Brasil, silenciando tantos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o decorrer desta pesquisa envolta a tantos desafios para melhor agregar conhecimento e transmiti-lo, delimitamos como objetivo geral: analisar como o trabalho com oralidade, leitura e escrita estão apresentados no Livro do Professor da Educação Infantil; e como objetivos específicos: dar visibilidade ao discurso oficial sobre como trabalhar com a oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil; demonstrar como o livro enquanto artefato cultural vem constituindo uma forma de ser professor na Educação Infantil, por meio de seus discursos; revelar a produtividade dos materiais escolares, mostrando que estes subjetivam sujeitos e constroem um discurso sobre o trabalho docente.

Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica de forma organizada nas plataformas *SciELO* e *Capes*, para encontrar pesquisas relacionadas a esta temática. Utilizamos o campo teórico dos *Estudos Culturais* como aporte e suporte traçando o caminho para esta pesquisa. Pautados em uma pesquisa qualitativa de cunho documental, analisamos os seguintes artefatos culturais: o *Edital de Convocação 01/2017 - Coordenação-Geral dos Programas do Livro*, o *Guia do Livro do Professor da Educação Infantil* e os livros *Pé de brincadeira* e *Aprender com a criança – experiência e conhecimento*.

A partir da análise dos materiais, verificamos que um circuito de produção do livro do professor foi criado para garantir a predominância de um discurso entre os materiais que chegaram até as instituições da Educação Infantil. Analisando as páginas do Edital foi possível perceber que a BNCC foi o documento tomado como referência para que os livros fossem aprovados pelo MEC, logo o Edital serviu como um artefato de produção desse discurso.

O Guia serviu como um artefato de disseminação do discurso da Base, pois entre as orientações dadas para a escolha do melhor livro ficava evidente o discurso da BNCC, tentando convencer o docente de que este discurso era o mais atual, o mais verdadeiro e o melhor, silenciando tantos outros que circulam no campo plural. Os Livros do Professor da Educação Infantil surgiram para consolidar o discurso, de textos muito semelhantes ao da BNCC, por vezes idêntico.

Chamou-nos atenção, a pouca quantidade de livros selecionados para a distribuição nas escolas e que os dois que fizeram parte da lista de distribuição traziam de forma explícita os discursos da BNCC, sem citar esta fonte, na maioria das vezes. O apagamento de outros autores e pesquisadores da área também nos intrigou.

Constatamos que os livros apresentam a oralidade, a leitura e a escrita norteadas pela BNCC, amparados por aspectos mais legais do que pedagógicos, utilizando *os Direitos e Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil*, os *Campos de Experiência* e os *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil* para embasar teoricamente suas propostas.

Inquietou-nos a superficialidade dos textos e atividades propostas, afinal esses livros se propõem a contribuir com a formação continuada de professores em serviço, profissionais estes que, em sua maioria, já são formados em nível superior, muitos com especialização na área. O que é proposto no material apresenta uma linguagem por vezes simplória, propondo atividades corriqueiras e pouco aprofundamento teórico. Um exemplo disso, é a pouca atenção dada às questões do desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas atividades propostas.

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. Ao que parece, os livros ao adotarem o discurso da BNCC tendem a padronizar o currículo, desconsiderando as diferenças regionais, de classe e cultural das crianças, diante disso, estes materiais tornam-se limitados.

Enquanto artefato cultural, os livros, seus textos e propostas de atividades, acabam influenciando na 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.

Considerando que a circulação dos livros envolvem fatores econômicos, sociais, políticos, culturais pode-se concluir que os livros aprovados pelo MEC circularão e ganharão visibilidade em todo o território nacional, construindo assim, uma rede discursiva de legitimação de um discurso, exclusivo da BNCC.

Outro aspecto que chama atenção é que, embora o material traga elementos importantes com relação ao trabalho com a oralidade e a escrita, a forma que os aborda é aligeirada e por vezes superficial, deixando em dúvida se todos os professores que tenham acesso ao material, com base nas sugestões dadas poderão perceber a complexidade de cada elemento, explorando a fundo o que é proposto.

Precisamos pensar na complexidade que envolve cada atividade proposta em nossas práticas cotidianas, pois atividades simples, corriqueiras, tidas como “para preencher o tempo” se bem aplicadas, com intencionalidade pedagógica e embasamento teórico podem

contribuir para um amplo desenvolvimento das crianças que frequentam as salas de atividades da Educação Infantil.

Como pesquisadora e professora da Educação Infantil, espero ter contribuído com esta pesquisa com os docentes e com as crianças, com a qualidade da educação e respeito ao desenvolvimento infantil promovendo acesso à cultura, escuta atenta, participação da família e sociedade. Destacando a essencialidade de interligar e agregar sugestões, onde os valores e a diversidade possam caminhar juntos, sem menosprezar conhecimentos empíricos que as crianças já trazem para a instituição escolar com cunho substancial de ter a criança como protagonista do seu próprio processo de ensino aprendizagem, motivando a busca por conhecimentos científicos e sociais.

Dentro deste pressuposto, as atividades que abordam a oralidade, a leitura e a escrita devem ser estimuladas, conforme a criança tenha curiosidade em aprender, denotando e agregando sentido a esse processo.

Diante o exposto, é possível perceber a fragilidade deste campo de pesquisa, envolvendo o livro do professor da Educação Infantil e o quanto é imprescindível a expansão de pesquisas dentro desta temática, que abrange inúmeras especificidades, tal como sua produção, circulação e o consumo destes materiais.

Evidenciamos assim a continuidade dessas pesquisas e estudos que poderão surgir com relação ao caráter restrito dos conteúdos dos livros utilizados, por professores e futuramente por crianças da pré-escola (PNLD 2022) que ganham força e disseminam determinados discursos, enquanto silenciam outros tantos, restringindo o acesso à cultura, alimentando o mercado editorial que de certa forma continuam a silenciar docentes e alunos.

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, L. (Org.). **Identities, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Trama Editorial. 2002.
- ÁVILA, F. C. F. de. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Análise das Concepções das Professoras das Umeis do Município de Belo Horizonte**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1981.
- BARBOSA, M. C. S. HORN, M.G.S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- BARBOSA, M. C. S. ALBUQUERQUE, S. S. de. FOCHI, P. S. Linguagens e Crianças: Tecendo uma Rede pela Educação da Infância. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, nº 19. p. 5-23. 2013.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: As Socializações e a Escolarização no Entretecer destas Culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100 - Especial p. 1059-1083, 2007.
- BARKER, C.; GALASINSKI, D. **Cultural Studies and Discourse Analysis**. In: _____. A dialogue on language and identity. London: Sage. 2001. p. 01-27.
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: AUTOR DA OBRA, **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 198-221.
- _____. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio d'Água. 1992.
- BERTOLETTI, E. N. M.; SILVA, M. C. da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 16, n. 1 (40), p. 373-403, jan./abr. 2016.
- BOITO C.; BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO. Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando? **Anais da XI Anped Sul**. pp: 1-16. 2016.
- BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. Tese de Doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

BORDIGNON, L. H. C. **Alfabetização e Letramento: Concepções Presentes no Ensino da Linguagem Escrita**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Campus Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 22/04/2019.

_____. **Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm> Acesso em: 22/04/2019.

_____. **Decreto nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>> Acesso em: 20/06/2020.

_____. **Decreto nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf> Acesso em: 05/06/2020.

_____. **Edital de Convocação nº 01. PNLD, 2019-2021**. Coordenação-Geral dos Programas do Livro – CGPLI. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm> Acesso em 20/06/2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 20/06/2020.

_____. **Guia Digital PNLD – Educação infantil 2019**. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/componente-curricular/educacao-infantil Acesso em 22/04/2019.

_____. MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf> Acesso em: 18/10/2019.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE 2001-2010)**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 09/06/2020.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.114%2C%20DE%2016%20>

[E%20MAIO%20DE%202005.&text=Altera%20os%20arts.,aos%20seis%20anos%20de%20idade> Acesso em: 20/06/2020.](#)

_____. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em:
18/06/2020.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm> Acesso em:
20/03/2020.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Disponível em:
<http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348> Acesso em: 18/10/2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em:
18/10/2019.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março 2016.** Disponível em:
<http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21172863/do1-2016-03-09-lei-no-13-257-de-8-de-marco-de-2016-21172701> Acesso em: 18/10/2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 24/09/2019.

_____. MEC. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Acesso em:
20/04/2019.

_____. MEC. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a Seis à Educação.** Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>> Acesso em: 18/10/2019.

_____. MEC. **Portaria nº 30, de 15 de agosto de 2018.** Disponível em:
<http://www.lex.com.br/legis_27690709_PORTARIA_N_30_DE_15_DE_AGOSTO_DE_2018.aspx> Acesso em 24/09/2019.

_____. MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI. Volumes 1, 2 e 3.** Brasília, DF. 1998.

_____. MEC. **Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf> Acesso em 20/06/2020.

_____. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em: 24/09/2019.

_____. MEC. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf> Acesso em: 20/06/2020.

_____. MEC. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 24/09/2019.

_____. MEC. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 18/03/2020.

BRISOLLA, L. S. **Educação, Indústria Cultural e Livro Didático**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

BUENO, L. de A. **Práticas de Letramento de uma Turma de Pré-Escola em uma Escola do Campo no Município do Rio Grande – RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. 2015.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p. 5. 2001.

_____. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48. p. 101-123, 2008.

CAMPOS, R. BARBOSA, M. C. S. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, p. 353-366, 2015.

CARDANO, M. A pesquisa qualitativa. In: NOME DO AUTOR, **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 23 – 46.

CAVALCANTE, R. CALIXTO, P. PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc. Est.**, João Pessoa, v. 24, nº 1, p. 13-18, 2014.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UnB. 1998.

CHIARA, V. L., CHIARA, S. E. Artigos de Revisão: contribuições com enfoque em Ciência da Nutrição. **Revista de Nutrição**, Campinas, p. 103-110, jan./fev., 2006.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 30, nº 3, p. 549-566. 2004.

CORACINI, M. J. R. F., **O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética**. In: Maria José Coracini. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*, 1ª ed. Campinas: Pontes. p. 37.

CORDI, A. **Pé de brincadeira**. Curitiba: Ed. Positivo, 2018.

CORNÉLIO, S. D. V. **Perspectiva do Letramento: Mudanças e Permanências nos Livros Didáticos de Alfabetização**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M V., SILVEIRA, R. H., SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23. p. 36-61, 2003.

COSTA, A. C. G. **A implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente: uma trajetória de luta e trabalho**. Juizado da Infância e da Juventude. Corregedoria Geral da Justiça. Porto Alegre/RS. p. 39-49. 2006.

COSTA, S. A. F. da. **O Processo de Apropriação da Cultura Escrita na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Uberaba.

CRUZ, M. do C. G. **A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette. Mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

DEHEINZELIN, M. *et al.* **Aprender com a criança: Experiência e conhecimento**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2018.

DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

DOMINICI, I. C. **Educação Infantil e os eventos de letramento em uma turma de 5 anos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista Famecos**, Porto Alegre, nº 9, p. 87-97, 1998.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, A. L. G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, 26. jan.-jun. p. 284-5. 2006.

FARIA, G. P. C. **Eventos de letramento da educação infantil na rede municipal de Goiânia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O ingresso nas culturas da escrita**. In, Faria, Ana Lúcia Goulart de Faria (Org.) *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007.

FISCHER, R. M. B. Uma Análise Foucaultiana da TV: das Estratégias de Subjetivação na Cultura. **Cadernos de Pesquisa**, nº 144, Rio Grande do Sul, nov. 2001, p. 197-223.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dez. 1970. São Paulo. Edições Loyola. 1996.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2007.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Edição nº 20. Petrópolis, Vozes. 1999, p. 129-130.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, M. de O. **Perspectivas do letramento e alfabetização nas práticas curriculares de educação infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

GIDEONI, A. D. C. **Trajatória de uma criança em relação à apropriação da escrita: o que ela não pode saber?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

GILL, R. Análise de Discurso. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3a ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. p. 244-270.

GOES, M. S. **As Relações entre Desenho e Escrita no Processo de Apropriação da Linguagem Escrita**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 33, set./dez. 2006.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Media and Cultural Regulation, da série organizada pela Open University denominada Culture, Media and Identities Educação e Realidade, Porto Alegre, nº 2, v. 22, p.1, 1997.

_____. Cultural studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, David, KUAN-HSING, C., (eds). **Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies**. London; New York: Routledge, 1996.

_____. Cultural Studies and the Centre: some problematics and problems. In: HALL, S., HOBSON, D., LOWE, A., e WILLIS, P. (1980) Culture, media, language – Working papers in Cultural Studies 1972-1979. Routledge e Centre for Contemporary Cultural Studies/University of Birmingham, London e New York. 1980.

_____. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A. p.13. 2006.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens Geradoras**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KASSAR, M. de C. M., REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. p. 1-19.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. *et al.* Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n 1. p. 191-210. 2011.

KLEIMAN, A. B. Modos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os Significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G. e VERSIANI, Z. **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil**. – Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2000. p. 9 – 38.

KUHLMANN JR. M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 78, p. 17-26, 1991.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil Pós-LDBEN: rumos e desafios**. São Paulo: Editora UFSC. 2005. p. 51-66.

LAJOLO, M. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. Em Aberto. Brasília, n. 69, jan./mar. 1996.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de La lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 40-43.

LOPES, C. de A. **Qualidade das Narrativas Orais e Escritas na Alfabetização: O Efeito das Experiências na Educação Infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

LUCAS, L. S. de. **A leitura e a escrita na primeira etapa da educação infantil: os discursos e as práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, A. **Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis**. American Educational Research Association. v. 21, 1995. p. 3-48.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARTINS, A. A. GARCIA, N. M. D. Artefato da cultura escolar e mercadoria: a escolha do livro didático de Física em análise. **Educar em Revista**, Curitiba. v. 35. n 74. p. 173-192, 2019.

MELIM, A. P. G. ALMEIDA, O. A. Políticas públicas, formação de professores e práticas de alfabetização e letramento: o curso de especialização em docência na educação infantil. **Laplage em Revista- Sorocaba**. v. A, n 2, p.133-141. 2018.

MELLO, S. A. **O processo de aquisição da escrita na educação Infantil**: contribuições de Vygotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

MELO, K. R. A. **Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal do Piauí.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n 2, p. 191-210, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Disponível em: https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/mortatti_historiametodosalfabetizacaobr1.pdf Acesso: 04 de jan. de 2021. p. 1-16. 2006.

MOTA, M. R. A. **A BNCC e a Educação Infantil**: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In: Anais da 39ª Reunião da ANPED. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2019, Niterói. p. 1- 6.
Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br> Acesso em: 25/06/2020.

MORUZZI, A. B. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caixias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.

MOURA, A. L. F. de. **O Processo de Apropriação da Leitura e da Escrita na Educação Infantil: narratividade de crianças**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, M. K.de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T., PINAZZA, M. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículo e Progresso de Aprendizagem Ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.

PANSINI, F. MARIN, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, 2011.

PEREIRA, M. T. B. F. **Letramento em Livros Didáticos para a Educação Infantil: Possibilidades instauradas com textos poéticos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

PINTO, A. **Cadê? Achou! Educar**, cuidar e Brincar na ação pedagógica da creche. 2018.

PINAZZA, M. A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, A. L. G. MELLO, S. A. (orgs.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 85-100.

PINHEIRO, M. T. da S. **Escrita na Educação Infantil: Experiências e Sentidos de Crianças**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, J. P; VOSGERAU, D. S. R. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ROSSATO, M; MATOS, J. F; PAULA, R. M. de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 34. 2018. p. 1-20.

ROSSET; J. M *et al.* **Práticas comentadas para inspirar. Formação do professor de educação infantil**. São Paulo. Ed. Brasil. 2017.

SACCO, D. A. G. **Contextualização da Leitura e da Escrita na Educação Infantil: entre os Discursos e as Práticas Docentes**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro). 2015.

SCARPA, R. L. P. **O Conhecimento de Pré-Escolares sobre a Escrita: Impactos de Propostas Didáticas Diferentes em Regiões Vulneráveis**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2014.

SAMPIERI, R. H. C, C. F. L. **Metodologia de Pesquisa**. Ed. Penso. Porto Alegre - RS. 2006.

SARDAR, Z, VAN LOON, B. **Introducing cultural studies**. New York. Totem Books. p. 9.1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo. Ed. Cortez & Moraes. 2007. 23ª Ed. p. 145.

SILVA, A. K. F. da. **Leitura nos Livros Didáticos da Educação do Campo: Didatizações, propostas para a Formação Leitora no contexto da Alfabetização**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Pernambuco. 2017.

SILVA, S. C. da. Currículo e políticas públicas para a educação infantil. São Paulo: Editora SENAC. **Educar em Revista**. Curitiba. V. 35, nº 74. p. 173-192. 2020

SILVA, T. da. **O “Discurso Renovador da Leitura” e a Produção de Práticas Domésticas de Leitura na Interação com Práticas Escolares**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p. 24. 2007.

_____. **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 de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.

SILVA, T. da. STAUDT, J. M. **Alfabetização em Discurso: O Ensino Fundamental de Nove Anos através dos Livros Didáticos**. p. 2. 2017. Disponível em: http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495061694_ARQUIVO_artigofinalSBECE2017.pdf Acesso em: 19/05/2020.

SILVA, A. C. da S. **A Linguagem Escrita na Educação Infantil: Orientações, Concepções e Perspectivas**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 2016.

SILVA, T. da. TEIXEIRA, M. P.. **Linguagens, oralidade e cultura escrita: um olhar para a educação infantil**. In: SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta C. C.; SILVA, Thaise da (orgs.). **Formação Docente para a Educação Infantil: Experiências em curso**. Dourados, MS: Ed da UFGD, 2018. p. 193-206.

SILVA, T. T. da. **“O projeto educacional moderno: identidade terminal?”**. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, p.245-260. 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SILVEIRA, R. H. **Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação**. In: SILVEIRA, R. H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA. p. 197-209. 2005.

SOARES, M. B. MACIEL, F. **Alfabetização**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação - MEC INEP /COMPED. Brasília/DF. p. 07. 2000.

_____. Dicionário crítico da educação. **Revista Presença Pedagógica**, jul./ago., 1996, v.2, n. 10, p. 83-89.

SOUSA, E. V. R. de. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: um Estudo de Caso em uma Instituição de Educação Infantil no Município de Lagoa Santa**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.

SOUZA, S. J. KRAMER, S. **Histórias de Professores. Leitura, Escrita e Pesquisa em Educação**. São Paulo. Editora Ática, 2003. p. 7-12.

TEIXEIRA, L.R.M. **A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico**. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M.; PERRELLI, 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO M.A.S. (Orgs.). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas: Mercado de letras, 2012. p. 123.

TITSCHER, S. *et al.* **Method soft text and discourse analysis**. London: Sage. 2002.

TRINDADE, I. M. F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra**. *Queres ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: Costa, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre, Ed. UFRGS. 2000.

_____. **Cultura e Currículo: um passo adiante.** In: MOREIRA, A. F. B. ; PACHECO, J. A. ; GARCIA, R. L. (orgs.). Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-56. 2004.

_____. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade.** São Paulo: FDE Série Ideias, nº 26, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

XIMENES, P. de A. S. **Concepções e Práticas de Alfabetização e Letramento de Professores da Pré-Escola do Município de Catalão-GO.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás.