

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Giovana Camila Garcia Corrêa

**LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE
REPRESENTAÇÕES VISUAIS/ATIVIDADES PARA A
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO**

Sorocaba/SP
2025

Giovana Camila Garcia Corrêa

**LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE
REPRESENTAÇÕES VISUAIS/ATIVIDADES PARA A
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba, como
exigência parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ogécia
Drigo

Sorocaba/SP

2025

Ficha Catalográfica

C842I Corrêa, Giovana Camila Garcia
Livros didáticos da educação infantil : contribuições de representações visuais/atividades para a alfabetização/letramento / Giovana Camila Garcia Corrêa. – 2025.
119 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2025.

1. Educação infantil. 2. Livros didáticos. 3. Alfabetização. 4. Letramento. 5. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). I. Drigo, Maria Ogécia, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Regina Célia Ferreira Boaventura – CRB-8/6179.

Giovana Camila Garcia Corrêa

**LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS
REPRESENTAÇÕES VISUAIS/ATIVIDADES PARA A
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 27/08/2025.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente



MARIA OGÉCIA DRIGO

Data: 02/10/2025 22:05:52-0300

Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo (Orientadora)
Universidade de Sorocaba Uniso)

Profa. Dra. Flavinês Rebolo
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Documento assinado digitalmente

MARIA ALZIRA DE ALMEIDA PIMENTA
Data: 01/10/2025 10:20:10-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba (Uniso)

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação, em primeiro lugar, a meus pais, que sempre confiaram em meu potencial e, em segundo, a todos os demais familiares e amigos que me apoiaram, me incentivaram, me motivaram e que nunca me deixaram desistir da jornada acadêmica... muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade de realizar aquilo que pra mim parecia impossível. Aos meus pais queridos, pessoas essenciais na minha vida, que nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar e ir além. Ao meu marido e minha filha amados, que com muita paciência, carinho e compreensão suportaram a minha ausência e permitiram que eu pudesse seguir firme neste sonho. Aos meus outros familiares, pessoas importantíssimas em minha vida, que jamais deixaram de me apoiar e motivar ao longo desses anos de pesquisa. Aos meus amigos que compreenderam que minha ausência tinha um propósito e que sempre confiaram e mandaram energias positivas para que eu chegasse ao fim dessa jornada. A minha orientadora querida, Profa. Maria Ogécia Drigo, que compreendeu todas as turbulências vindas nesse percurso, que me apoiou, me ajudando a crescer durante esse processo, meus sinceros agradecimentos. Aos professores da Universidade de Sorocaba pelo apoio e contribuições essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Aos amigos encontrados nessa caminhada, que foram incríveis, um verdadeiro porto seguro nos momentos de fraqueza, de desespero, de desabafo...vocês são sensacionais!

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma se envolveram com minha pesquisa e que colaboraram para que ela se concretizasse!

Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a interface Educação Infantil e livros didáticos, o que atende à área de Concentração Educação Escolar, bem como à linha de pesquisa Cotidiano escolar, práticas educativas e formação de professores, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. É norteada pela seguinte questão: como a composição das atividades com letras, palavras e formas figurativas dos livros didáticos para a Educação Infantil, contribui para a alfabetização/letramento? Para tanto, delineia-se o objetivo geral de compreender o potencial do livro didático recomendado para a Educação Infantil pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2022, para desencadear a alfabetização/letramento e os objetivos específicos de identificar as nuances dos conceitos de alfabetização e letramento; verificar em que medida eles podem estar presentes na Educação Infantil; explicitar os formatos de atividades presentes em livros didáticos para a Educação Infantil; explorar os significados das representações visuais que compõem as atividades e avaliar o potencial dessas atividades para a alfabetização/letramento. Para tanto, a pesquisa qualitativa se vale de documentação indireta seguida de análise de representações visuais/atividades que constam nos livros didáticos selecionados, valendo-se, principalmente, da classificação das formas visuais proposta por Santaella, bem como fundamenta-se também em Ferrero e Teberosky, Soares e Kleiman para abordar a alfabetização e o letramento. Entre os resultados, destacamos que, de um lado, as representações visuais que compõem as atividades corroboram para a contextualização, para aproximar as letras e as palavras à vivência da criança; de outro, a identificação das formas das letras envolvendo um contexto a que elas se reportam, contribuem para a alfabetização e para o letramento concomitantemente, e ainda, mantendo a ludicidade e as interações entre as crianças. Sendo assim, de modo geral, os livros didáticos, por meio das representações visuais/atividades do Campo de Experiência 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação, contribuem para a alfabetização/letramento. A importância desta pesquisa está no fato de atentar para especificidades das linguagens verbal e visual e contribuir para redimensionar o papel do livro didático, na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; livro didático; alfabetização/letramento; representação visual; Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD).

ABSTRACT

This research focuses on the interface between early childhood education and textbooks, which serves the School Education Concentration Area as well as the line of research on Everyday school life, educational practices and teacher training, from the Postgraduate Program in Education at the University of Sorocaba. It is guided by the following question: how does the composition of activities with letters, words and figurative forms in textbooks for Early Childhood Education contribute to literacy¹? To this end, the general objective is to understand the potential of the textbook recommended for Early Childhood Education by the National Book and Teaching Material Program (PNLD), 2022, to trigger and develop literacy and the specific objectives of identifying the nuances of the concepts of literacy. Verify to what extent they can be present in Early Childhood Education and to explain the formats of activities present in textbooks; explore the meanings of the visual representations that make up the activities and evaluate the potential of these activities for literacy development. To this end, qualitative research uses indirect documentation followed by analysis of visual representations/activities contained in the selected textbooks, using mainly the classification of visual forms proposed by Santaella, as well as being based on Ferrero and Teberosky, Soares and Kleiman to address literacy. Among the results, we highlight that, on one hand, the visual representations that make up the activities corroborate contextualization, to bring letters and words closer to the child's experience; on the other hand, the identification of letter shapes involving a context to which they refer, contribute to literacy concomitantly, and also, maintaining playfulness and interactions between children. Therefore, in general, textbooks, through visual representations/activities of the Experience Field 4 - Listening, speaking, thinking, and imagination, contribute to literacy. The importance of this research lies in the fact that it draws attention to the specificities of verbal and visual languages and contributes to redefining the role of textbooks in early childhood education.

Keywords: early childhood education; textbook; literacy; visual representation; National Book and Teaching Material Program (PNLD).

¹ Utilizamos a palavra *literacy* para designar a nossa compreensão sobre alfabetização/letramento, no entanto, o significado usual do termo é a capacidade de ler e escrever, ou designa o estado de ser alfabetizado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Especificidades das pesquisas selecionadas.....	22
Quadro 2 – Pesquisas com foco na alfabetização e no letramento	27
Quadro 3 – Obras didáticas PNLD 2022 (Educação Infantil – Pré Escola	29
Figura 1 – Explicações sobre os códigos para os objetivos dos Campos de Experiência.....	30
Quadro 4 – Objetivos para o Campo de Experiência 1	31
Gráfico 1 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 1 – O eu, o outro e o nós – Coleção Porta Aberta.....	32
Gráfico 2 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 1 – O eu, o outro e o nós – Coleção Criação: crianças em ação.....	32
Gráfico 3 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 1 – O eu, o outro e o nós – Coleção Desafios: Educação Infantil.....	33
Gráfico 4 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 1 – O eu, o outro e o nós – Coleção 1,2,3 é tempo de aprender.....	33
Quadro 5 – Objetivos para o Campo de Experiência 2	34
Gráfico 5 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 2 – Corpo, Gestos e Movimentos – Coleção Porta Aberta.....	34
Gráfico 6 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 2 – Corpo, Gestos e Movimentos – Coleção Criação: crianças em ação.....	35
Gráfico 7 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 2 – Corpo, Gestos e Movimentos- Coleção Desafios: Educação Infantil.....	35
Gráfico 8 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 2 – Corpo, Gestos e Movimentos – Coleção 1,2,3 é tempo de aprender.....	36
Quadro 6 – Objetivos para o Campo de Experiência 3	36

Gráfico 9 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 3- Traços, sons, cores e formas- Coleção Porta Aberta.....	37
Gráfico 10 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 3- Traços, sons, cores e formas- Coleção Criação: crianças em ação	37
Gráfico 11 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 3 – Traços, sons, cores e formas – Coleção Desafios: Educação Infantil.....	38
Gráfico 12 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 3- Traços, sons, cores e formas – Coleção 1, 2, 3 É tempo de aprender	38
Quadro 7 – Objetivos para o Campo de Experiência 4	39
Gráfico 13 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Coleção Porta Aberta	40
Gráfico 14 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Coleção Criação: crianças em ação!....	40
Gráfico 15 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Coleção desafios: Educação Infantil.....	41
Gráfico 16 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Coleção 1,2,3 É tempo de aprender	41
Quadro 8 – Objetivos para o campo de Experiência 5.....	42
Gráfico 17 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Coleção Porta Aberta	43
Gráfico 18 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – coleção Criação: crianças em ação!	43
Gráfico 15 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Coleção Desafios: Educação Infantil	44
Gráfico 20 – Distribuição das atividades para cada objetivo do Campo de Experiência 5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Coleção 1,2,3 É tempo de criação	44
Figura 2 – Borboleta.....	46
Figura 3 – Criança brincando	83

Figura 4 – A definição de signo em diagrama.....	83
Figura 5 – Menina com bambolê	85
Figura 2 – Borboleta.....	89
Figura 6 – Colecionando letras – Letra R.....	92
Figura 7 – Brincadeira colorida.....	95
Figura 8 – Denominação de animais de estimação	98
Figura 9 – As letras vogais em cena	100
Figura 10 – Sugestões para uma atividade.....	102
Figura 11– Se eu fosse um peixinho.....	104
Figura 12 – Brincando com imagens.....	106
Figura 13 – Modalidades de família	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional Programa Nacional do Livro e do Material Didático
REME	Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
UMEI	Unidades Municipais de Educação Infantil
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	Aspectos referentes à pesquisa	17
2.1	Estado da questão para pesquisas sobre material didático em educação	17
2.2	Aportes teóricos e metodológicos	28
3	CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LIVROS DIDÁTICOS .	47
3.1	Sobre a infância	47
3.2	Infância e educação no Brasil: impactos da revolução industrial e o surgimento de creches e jardins de infância.....	55
3.3	O trajeto da estruturação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).....	58
3.4	PNLD e a Educação Infantil.....	59
3.5	A implementação do PNLD para a Educação Infantil	62
3.6	O Papel do Professor na Mediação dos Materiais do PNLD na Educação Infantil	65
4	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E INTERSEÇÕES	69
4.1	Concepções de alfabetização e letramento	69
4.2	A escola como comunidade de leitores e escritores	75
4.3	Letramento e alfabetização na prática pedagógica.....	77
4.4	Letramento e alfabetização na Educação Infantil: desafios e possibilidades ..	79
5	SIGNOS E FORMAS FIGURATIVAS	82
5.1	Signos e classificações	82
5.2	Formas figurativas.....	88
5.3	A representação visual/atividade enquanto signo e seus possíveis efeitos	89
6	ANÁLISES DE REPRESENTAÇÕES VISUAIS/ATIVIDADES	92

6.1	Sobre representações visuais/atividades da coleção Porta Aberta.....	92
6.2	Sobre representações visuais/atividades da coleção Criação: crianças em ação!	97
6.3	Sobre representações visuais/atividades da coleção 1, 2, 3 É tempo de aprender	102
6.4	Sobre representações visuais/atividades da coleção Desafios: Educação Infantil	105
6.5	Considerações gerais sobre as representações visuais/atividades	109
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

A trajetória dessa pesquisa se desenha a partir de livros. Não podia ser diferente visto que esses desempenham um papel importante na formação do educando e da pessoa, de modo geral. Os livros acompanharam a minha trajetória desde a mais tenra idade. Quando criança, eu passava as férias na chácara da minha tia, que comigo mergulhava no mundo da leitura. Eu mal sabia ler, mas ela, enquanto professora de português e apaixonada pela profissão, fazia com que minhas tardes fossem especiais, pois ela contava histórias lindas, que estavam nos livros, e que me envolviam a cada dia num mundo de encantamento.

E assim me tornei uma leitora voraz. As férias continuaram sendo um período importante para trazer novos livros para casa. Infelizmente minha tia se foi quando eu tinha 14 anos de idade. Anos depois, era minha vez de escolher uma profissão. Fiz um ano de cursinho para ver se eu conseguia entender melhor qual seria a minha futura profissão, mas o meu interesse pela leitura e de ser professora prevaleceu.

No ano seguinte, ingressei na Universidade de Sorocaba, no curso de Pedagogia. Foi, sem dúvida, minha melhor escolha. Meus pais não tinham formação superior, mas almejavam muito que seus filhos fossem para a universidade. Paralelamente ao curso de graduação, entrei numa associação como auxiliar de crianças especiais e percebi que eu estava no caminho certo. No ano seguinte, passei a exercer a função de auxiliar de professora numa escolar particular da cidade e quando conclui a graduação, comecei a exercer a função de professora de Educação Infantil. Sempre busquei propiciar momentos de encantamento aos alunos, como os que eu tive com a minha vivência com livros.

Minha formatura foi um dos momentos mais especiais da minha vida. Toda família reunida e celebrando a minha conquista. Continuei os meus estudos, cursando outra graduação, em Educação Física, e um curso de pós-graduação em Psicopedagogia, nos finais de semana. Mas aí veio a doença da minha mãe que em um ano a tirou de nós... foi um choque tão grande, deixei meu emprego para cuidar dela, e meses depois, eu a perdi. Foi uma fase difícil que foi superada com apoio dos meus familiares. Depois disso, comecei a graduação em Letras Português/Inglês a distância. No ano seguinte, iniciei minhas atividades como professora em escolas da rede municipal de Sorocaba, após aprovação em concurso. Segui com minhas atividades na escola de educação especial e cursando a graduação em Educação

Física e um curso de pós-graduação lato sensu em Docência no Ensino Superior. Conclui os estudos e continuei meu trabalho com a alfabetização, o que me encanta até hoje!

Anos depois, deixei a escola especial, pois tinha sido aprovada em outro concurso, e fui selecionada para ser orientadora de estudos no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assim que se iniciou em Sorocaba. Sai de dois cargos e ingressei como designada na gestão, primeiramente como vice-diretora de uma escola da prefeitura, nos anos seguintes como diretora, e mais alguns anos como orientadora pedagógica, mas sempre atuando no PNAIC. Com isso, a minha experiência com a alfabetização se expandiu.

No ano de 2022, a creche ganhou também as salas de leitura, que até então, fazia parte somente da vida das crianças do Ensino Fundamental. Não pensei duas vezes em fazer parte do projeto “Lugares de ler” e confesso que foi incrível! Ali eu vi o quanto as crianças, desde pequenas, precisam ouvir histórias e ter contato com livros. A partir desse momento, decidi voltar para a pesquisa, agora como mestrandona Universidade de Sorocaba.

Ingressando no Programa, desde as primeiras orientações, constatei que poderia manter o foco nos livros utilizados na Educação Infantil. Nesse sentido, mantive o interesse em investigar o potencial dos livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para a Educação Infantil, para desencadear a alfabetização e o letramento. Isto porque, dada às especificidades da educação na Educação Infantil, a adoção do livro didático gera controvérsias.

O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), incluiu a Educação Infantil, em 2019. No entanto, a adoção de livros ainda é opcional. O movimento de escolha de material didático chegou até as escolas no PNLD-2022. De acordo com o guia PNLD-2022, catorze coleções foram destinadas à Educação Infantil.

Entre os materiais oferecidos, há também os livros de literatura infantil que, em geral, são bem-vindos. A nossa escolha pelos livros didáticos se deu, pelo fato de que, desde que foram propostos, têm gerado discussões sobre a sua adequação ou não para a Educação Infantil, bem como constatamos que não há um tratamento adequado para os elementos visuais que compõem as atividades desses livros e seus possíveis efeitos para o processo de alfabetização/ letramento.

Compreendemos que não se faz necessário colocar a questão do uso de livros didáticos na Educação Infantil nessa seara dicotômica, contra ou a favor, mas sim refletir sobre o potencial desses livros didáticos, principalmente os recomendados pelo PNLD, para contribuir para a alfabetização/letramento.

O nosso problema se constitui, portanto, neste contexto, e nos instiga verificar se livros, recomendados pelo PNLD, são adequados ou não para promover a alfabetização e o letramento. Sendo assim, a pergunta que buscamos responder é a seguinte: como a composição das atividades com letras, palavras e formas figurativas visuais presentes nos livros didáticos para a Educação Infantil, contribui para a alfabetização/letramento?

A partir da pergunta delineada, podemos explicitar que o objetivo geral da pesquisa é compreender o potencial do livro didático, recomendado para a Educação Infantil, no PNLD-2022, para contribuir para a alfabetização/letramento, enquanto os objetivos específicos são os seguintes: identificar as nuances dos conceitos de alfabetização e letramento; verificar em que medida eles podem estar presentes na Educação Infantil; explicitar os formatos de atividades presentes em livros didáticos para a Educação Infantil; explorar os significados das representações visuais que compõem as atividades e avaliar o potencial dessas para a alfabetização/letramento.

A pesquisa é relevante por trazer à tona discussões sobre a alfabetização e o letramento. Quando tais conceitos adentram a Educação Infantil, as controversas se intensificam, uma vez que nem sempre estão claros para os docentes. Sendo assim, um dos pontos importantes desta pesquisa é tornar claro estes conceitos, verificar como se relacionam e como podem permear a Educação Infantil.

Em relação ao material didático, a pesquisa também é relevante por lançar um olhar diferenciado para as atividades que constam nestes livros, um olhar que avalia como as representações visuais, enquanto signos, desencadeiam o pensamento, a cognição e, com isso, poderiam atender as particularidades necessárias para dar conta de desencadear a alfabetização/letramento, na medida necessária para a faixa etária da Educação Infantil. Dessa forma, trata-se de um estudo relevante para a Educação Infantil, pois existe uma crescente tendência ao apostilamento de assuntos disciplinares, de forma que com as análises, buscamos reafirmar se os livros didáticos poderão ou não trazer contribuições para a Educação Infantil, no tocante, principalmente, ao tratamento da alfabetização e do letramento no aspecto social.

Há ainda uma relevância social, pois os resultados da pesquisa poderão ser difundidos, principalmente para os docentes da Educação Infantil e, em última instância, poderá subsidiar novas políticas para a Educação Infantil.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em seis capítulos. No primeiro capítulo - Aspetos referentes à pesquisa -, apresentamos um estado da questão contemplando o tema, bem como explicamos como a pesquisa foi desenvolvida, com explicações sobre como foi construída a amostra, com 4 coleções de livros, como contabilizamos, sistematizamos e selecionamos as representações visuais/atividades, por campo de experiência, bem como justificamos a escolha de representações visuais/atividades do Campo de Experiência 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação, para análise.

No segundo capítulo, denominado Construção da infância, Educação Infantil e livros didáticos, destacamos aspectos da construção social da infância, da Educação Infantil no Brasil, bem como do PNLD, com foco na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, Letramento e alfabetização: caminhos e interseções, apresentamos concepções de alfabetização e letramento e, em decorrência dessas reflexões, decidimos usar o termo alfabetização/letramento para representar a concepção que defendemos e que vai ao encontro das apresentadas, como a de Soares (2017), que enfatiza que a alfabetização e o letramento não são etapas isoladas

No quarto capítulo - Signos e formas figurativas –, abordamos definição e classificações de signos, na perspectiva da semiótica peirceana, e a classificação de formas figurativas, que embasaram as análises das representações visuais que compõem as atividades presentes nos livros didáticos de Educação Infantil.

No quinto capítulo, sob o título Análises de representações visuais/atividades, apresentamos análises de representações visuais/atividades para o Campo de Experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação -, de 4 coleções, uma amostra com 30% dos livros indicados pelo PNLD, de 2022, para a Educação Infantil.

Nas Considerações finais, além de refletir sobre o percurso da pesquisa, buscamos avaliar o potencial das representações visuais/atividades analisadas para promover a alfabetização/letramento.

2 ASPECTOS REFERENTES À PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos um estado da questão com pesquisas que envolvem o uso de material didático na Educação; em seguida, mencionamos os aportes teóricos e metodológicos envolvidos na nossa pesquisa. Na parte metodológica, explicamos como foi construída a amostra, como foi realizada a contagem e a sistematização das representações visuais/atividades, por coleção da amostra e por campo de experiência, bem como justificamos a seleção do campo de experiência 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação. O objetivo deste capítulo, portanto, é tornar claros os aportes teóricos e metodológicos que sustentaram a nossa pesquisa devidamente contextualizada entre as pesquisas da área da educação que envolvem o tema.

2.1 Estado da questão para pesquisas sobre material didático em educação

Iniciando a pesquisa, ainda na fase de (re)elaboração do projeto, constatamos que seria necessário verificar como o tema é abordado em pesquisas da área da Educação.

Utilizando o Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fizemos uma busca por dissertações e teses. As primeiras palavras que guiaram a busca foram: “Educação Infantil”, “PNLD 2022”, “material didático e Educação Infantil”, e uma infinidade de produções aparecem nem sempre ligadas ao nosso objeto que é o material didático. Em busca realizada no mês de março de 2023, com as palavras mencionadas, após alguns procedimentos para seleção, como a área de Educação e o período (de 2020 em diante), a leitura dos títulos e dos resumos, descreveremos, em linhas gerais, as pesquisas selecionadas e que apresentam – no título e no resumo – pelo menos dois entre os seguintes termos: Educação Infantil, PNLD, livro didático ou material didático. Consideramos que a menção desses termos tanto no título como no resumo sinaliza para a possibilidade de que o foco dessas pesquisas se aproximaria da que desenvolveríamos.

Oliveira (2020), em Análise de livros didáticos do PNLD/2019 para a Educação Infantil: imagens e gêneros, buscou compreender as desigualdades de gênero implícitas e explícitas nos livros didáticos, fundamentando-se em teorias do gênero, na

perspectiva de Scott, Butler e Louro. Oliveira (2020) explicou que fez a contagem de figuras masculinas e femininas presentes em quatro coleções de livros para a Educação Infantil e verificou que ainda que haja mais figuras femininas entre as coleções, as representações de uma hierarquia dada pelo patriarcalismo se mantêm, destacando assim a necessidade de uma ruptura que venha desmontar o adultocentrismo, considerando que este é um dos aspectos que contribuem para a construção de relações desiguais entre meninas e meninos.

Convém ressaltar ainda que a pesquisadora defendeu que os resultados de sua pesquisa estejam em circulação, pois a produção de material didático é realizada por adultos e que o modo como este/a produtor/a adulto dissemina e molda seu olhar nas representações presentes nos livros pode ser expandida para o contexto da primeira infância. Enfatizou ainda que o consumo por parte deste material é feito pelas/os professoras/es e as posições críticas e acríticas presentes nas imagens e conteúdos reverberam-se e transpõem-se na prática educativa das/os educadores/as e, em alguma medida, repercutem-se no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. Esta pesquisa, de certo modo, chamou a nossa atenção porque a pesquisadora se valeu de imagens, o que sinaliza que há preocupações com os significados postos em circulação por essa modalidade de representação, desviando o foco dos significados das palavras.

A nossa pesquisa também envolve imagens ou, mais especificamente, as representações visuais, que, em última instância, são também atividades para as crianças realizarem nas aulas, o que implica a preocupação com os significados construídos por diferentes signos, diferentes linguagens – para além da verbal – que permeiam o cotidiano escolar.

Oliveira (2021), em dissertação sob o título O Programa Nacional do Livro do Professor da Educação Infantil: oralidade, leitura e escrita em destaque, como indica o título, teve como foco o livro didático para a Educação Infantil. Assim, delinearam-se os seguintes objetivos: 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-se como uma forma de ser professor na Educação Infantil, por meio de seus discursos; revelar a produtividade dos materiais escolares, mostrando como estes constroem um discurso sobre o trabalho docente. A metodologia, conforme esclarece Oliveira (2021), envolveu uma revisão bibliográfica, que incorporou

pesquisas selecionadas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, do período 2009-2020.

Para Oliveira (2021), a relevância desta pesquisa estava em garantir que a criança, na Educação Infantil, possa viver sua infância com olhos no brincar, uma prática natural e tão relevante para sua aprendizagem e seu desenvolvimento, e não pode ser previsto ou delimitado em atividades de um livro. De acordo com Oliveira (2021), os textos dos livros didáticos são superficiais e com pouco aprofundamento teórico.

Neste sentido, essa pesquisa vai ao encontro de ideias que caminham entre professores, a de que a Educação Infantil não precisaria dessa modalidade de material didático, que iria na contramão da educação das crianças que, antes de se envolver com o letramento, deveria ser educada em meio à ludicidade, à brincadeira, como se essas não pudessem estar presentes em situações vinculados às linguagens. A nossa pesquisa, em relação a esta questão, busca mostrar o quanto a própria materialidade de uma representação visual, ou seja, a sua composição, pode gerar efeitos que, em termos cognitivos, pode contribuir para o desenvolvimento de familiaridade com diversas modalidades de linguagens.

Sant'anna (2021), na dissertação PNLD Educação Infantil uma nova proposição curricular: análise dos editais de convocação nº 01/2017 e nº 02/2020, objetivou compreender a política do livro didático para a Educação Infantil. Para tanto, valeu-se de pesquisa documental para conhecer e mapear os documentos que delinearam a trajetória do livro didático para a Educação Infantil; em seguida, analisou os textos que compõe a política do livro didático para a Educação Infantil; identificou, nesses textos, as tessituras para a elaboração dos livros e mapeou o processo de seleção dos livros didáticos para a Educação Infantil na esfera nacional.

Em relação à contribuição dos livros didáticos para a Educação Infantil, Sant'anna (2021, p. 168) enfatiza que:

[...] os livros didáticos apresentados como prescritivos, conteudistas e controladores de corpos não dialogam com as especificidades e o cotidiano da Educação Infantil, nem tão pouco com o fazer docente pensado a partir da criança em relação e interação com seus pares e com o mundo. Portanto, estes livros não têm espaço na Educação Infantil que acreditamos, os livros que devem habitar os contextos no cotidiano dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas são os de literatura infantil. Esperamos que nossas reflexões sejam disparadoras de novas investigações e pesquisas, especificamente a partir dos objetos não investigados do edital nº 02/2020 e suas relações com as práticas educativas.

Essa pesquisa mostrou que os livros didáticos nos modelos avaliados, não são adequados para o contexto de Educação Infantil, isso considerando-se o contexto em que a pesquisa foi realizada. Na nossa pesquisa, refletimos sobre a pertinência dos livros didáticos para desencadear o letramento e a alfabetização sem deixar de considerar as especificidades das atividades apropriadas para tal faixa etária.

Albernaz (2021), em dissertação intitulada O Manual Didático na pré-escola da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS (2019 a 2020), analisou o Manual Didático - Pé de brincadeira -, para entender a função desse material na Educação Infantil das escolas de Campo Grande. A pesquisa emergiu de uma inquietação de uma professora da rede pública, ao verificar que a etapa de 4 anos a 5 anos e 11 meses, idade que corresponde à Pré-escola, passou a integrar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

De acordo com Albernaz (2021), os objetivos desta pesquisa foram os seguintes: descrever a produção de conhecimento em relação ao tema; analisar as políticas públicas de Educação Infantil, sobretudo após a LDBEN/1996 até a BNCC/2017 e políticas públicas locais, e evidenciar a Organização do Trabalho Didático na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) e, por fim, descrever e analisar o manual didático Pé de Brincadeira.

A pesquisa foi tida como relevante, conforme Albernaz (2021), pelo fato de avaliar a adequação do material didático à faixa etária e a sua contribuição para a prática do docente. Entre os resultados, destacou-se que embora o manual didático facilite o trabalho do docente, ele interfere no trabalho pedagógico com as crianças, à medida que ocorre um apego aos procedimentos descritos nos manuais, o que prejudica a interação com a criança e a autonomia do professor.

Albernaz (2021, p. 145) afirma que:

O manual didático iguala a prática pedagógica da Educação Infantil às demais etapas da educação básica, ou seja, na prática, o manual didático na Educação Infantil também ocupa a função de promovê-la na educação básica nos mesmos moldes do EF e do EM, e, não mais como uma etapa diferenciada, o que contradiz os referenciais curriculares e documentos que a tornam uma etapa ímpar devido às especificidades do desenvolvimento de aprendizagem nas crianças pequenas. Ao afirmar que a introdução do manual didático contrapõe os atuais documentos curriculares para a Educação Infantil, não significa que entre o “manual e os documentos” estejamos em defesa dos documentos, mas, sim na liberdade de atividade criativa e autoral do professor de Educação Infantil.

Por fim, Albernaz (2021) ressaltou que o manual didático observado - Pé de brincadeira - também tem a função comeniana de simplificação e objetivação do trabalho do docente, que preconiza que quanto maior a simplificação e a precarização do trabalho do professor, mais ele se torna preso ao seu instrumento de trabalho, e mais necessidade e importância são atribuídas ao manual didático. Consideramos que esta pesquisa nos alertou para o fato de que é importante saber como utilizar um material didático, ou seja, reforça a nossa crença de que a potencialidade de um determinado material depende do modo como ele é explorado, bem como não podemos de antemão menosprezar um material didático, uma vez que são sempre elaborados por especialistas. De uma certa forma, a nossa pesquisa tentará resgatar a importância do material didático, mesmo na Educação Infantil, como fonte de ideias para o professor desenvolver a sua criatividade na elaboração de práticas educativas, bem como para desenvolver na criança o interesse em usar esse tipo de material.

Araújo (2020), em Os usos do livro didático na Educação Infantil: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita, foi ao encontro da nossa preocupação anterior, no sentido de mostrar como um material pode ser explorado na Educação Infantil. Assim, Araújo (2020), apontando dois extremos – o brincar na Educação Infantil e a não antecipação da escolarização e da alfabetização – defende que desde que nascem, as crianças interagem de alguma maneira com a leitura e a escrita e, por essa razão, não haveria motivos para obstá-las de ter acesso às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil em um contexto significativo e reflexivo.

Na pesquisa, Araújo (2020) analisou as práticas de ensino da leitura e da escrita e as atividades propostas por professoras que atuam no último ano da Educação Infantil, por meio do livro didático, e identificou as percepções e as crenças das professoras sobre o livro didático enquanto recurso para o ensino da leitura e da escrita e, por fim, analisou as práticas de ensino da leitura e da escrita e as atividades propostas, sem o uso do livro didático, por professoras que atuam no último ano da Educação Infantil.

Entre os resultados, Araújo (2020) destacou que o livro didático não constituiu o recurso único e principal na construção das práticas de ensino das docentes investigadas, pois as referidas professoras utilizaram outros, bem como sugeriram outras atividades, de acordo com o que acreditavam ser importante para as crianças de suas turmas, com relação aos conhecimentos relativos à leitura e à escrita; explicou

que a maneira como a professora utiliza o material didático tem a influência dos seus saberes e que a adoção do material didático da Educação Infantil, na realidade investigada, ainda não é favorável, e que esse movimento exige reflexões e discussões mais amplas no que se refere às especificidades da própria Educação Infantil.

A seguir, o Quadro 1 mostra as principais características das pesquisas selecionadas.

Quadro 1 – Especificidades das pesquisas selecionadas

Termos que constam no título	Foco da pesquisa	Aspectos metodológicos e resultados
Educação Infantil, PNLD, livro didático	Representações de gênero por imagens	Por meio da contagem de figuras masculinas e femininas de quatro coleções de livros para a Educação Infantil constatou-se que, embora prevaleçam as figuras femininas, as representações de uma hierarquia dada pelo patriarcalismo se mantêm, destacando assim a necessidade de uma ruptura com o adultocentrismo.
Educação Infantil, livro didático do Professor	Análise do livro didático para a Educação Infantil, enfocando a relação entre oralidade, escrita e leitura	Estudo de revisão com pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2009-2020), que, de modo geral, concluiu que os textos dos livros didáticos são superficiais e com pouco aprofundamento teórico e que o livro didático não dá conta de envolver o brincar, uma prática natural e tão relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.
Educação Infantil, PNLD	Políticas vinculadas ao livro didático	Os livros didáticos foram considerados prescritivos, conteudistas e controladores de corpos e não adequados para tratar das especificidades e do cotidiano da Educação Infantil, nem tão pouco com o fazer docente pensado a partir da criança em relação e interação com seus pares e com o mundo. Os livros didáticos, portanto, não teriam espaço na Educação Infantil, o que não se dá para os livros de literatura infantil.
Educação Infantil, Manual Didático	Análise de um manual didático	O manual didático analisado se caracteriza como um contraponto aos atuais documentos curriculares para a Educação Infantil, o que cerceia liberdade de atividade criativa e autoral do professor de Educação Infantil.
Educação Infantil, livro didático	Defende que não se pode ser guiado por dois aspectos extremos: o brincar na Educação Infantil e a não antecipação da escolarização e da alfabetização	Defendendo que desde que nascem, as crianças interagem de alguma maneira com a leitura e a escrita e, por essa razão, não haveria motivos para obstá-las de ter acesso às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil em um contexto significativo e reflexivo, a pesquisa mostra que a adoção do material didático da Educação Infantil, na realidade investigada, é mais adequada.

Fonte: elaborado pela autora a partir da leitura das pesquisas

Embora as pesquisas sobre os livros didáticos na Educação Infantil tenham apresentado resultados semelhantes, todas defendem que o brincar nesse nível de educação é primordial para promover o desenvolvimento da criança, ou seja, em linhas gerais, todas tendem a defender o lúdico como essencial. Na maioria das pesquisas, os livros didáticos são vistos como um bom parâmetro para o professor, entretanto, eles podem trazer problemas para o trabalho docente ou até mesmo limitar a criança do primordial: o movimento, a brincadeira, a ludicidade e as interações. Contudo, destacou-se também que a alfabetização e o letramento permeiam o cotidiano das crianças fora do contexto escolar, sendo assim, não há como elas não serem abordadas na Educação Infantil. Nesse sentido, consideramos que é importante olhar atentamente para os livros didáticos, verificar o potencial das atividades propostas e se elas não rompem com o lúdico, com a imaginação das crianças pequenas. De certo modo, a nossa pesquisa vai ao encontro desta ideia.

Continuando a pesquisa, utilizamos os termos - “alfabetização e letramento”, “representações visuais em materiais didáticos”, “letramento infantil e o PNLD”, “representações visuais e Educação Infantil”. Selecioneamos pesquisas da área de educação e que apresentavam os termos de busca no título ou no resumo, bem como as que envolviam Educação Infantil. Percebemos que aparecem pesquisas sobre representações da família, representação numérica, representação de pessoas pretas, indígenas, mas não de representações visuais e a importância delas para a cognição. Entre as pesquisas encontradas, selecionamos uma delas para análise, a de Santos (2022).

A pesquisa de Santos (2022), denominada As representações de família nos livros didáticos dos anos iniciais (PNLD 2010-2022), tratou das configurações familiares enunciadas em duas coleções de livros didáticos recomendadas pelo PNLD, envolvendo as escolas Estaduais de Naviraí/MS.

De acordo com Santos (2022), a pesquisa, de natureza qualitativa, analisou como os livros didáticos mostram as configurações familiares. Dessa forma, três livros didáticos do 1º ano do Ensino fundamental foram selecionados para fazer o levantamento das representações familiares. Conforme Santos (2022, p. 79):

Pela observação dos aspectos analisados, a família foi vista em diferentes perspectivas durante a história, e as políticas foram se desenvolvendo conforme as exigências sociais ao longo da história. Atualmente, o que norteia toda a inclusão das configurações familiares é a Constituição Federal de 1988, em seu art. 226, onde colocou a família como a base da sociedade, sem qualquer presunção de tipo de família, dando a entender que todas as configurações fazem parte deste direito.

Santos (2022) concluiu que os livros didáticos já apresentaram mudanças em relação às concepções familiares, no entanto, ainda são pautados no modelo de família nuclear, branca e nos padrões eurocêntricos.

Há também dissertações e teses com foco em letramento e alfabetização na Educação Infantil. Uma delas, a de Oliveira (2014), denominada Letramentos na Educação Infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita, analisou e discutiu as práticas de leitura e escrita vivenciadas por um grupo de crianças em uma instituição de Educação Infantil de Goiânia. Oliveira (2014), em pesquisa que denominou qualitativa e etnográfica, observou um grupo de crianças de uma creche municipal no interior de Goiânia, e fez uso de entrevistas e de documentos (coleta de dados e observação participante) para verificar como aconteciam as práticas de leitura e escrita.

Por meio da observação das situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na instituição pesquisada, constatamos que, de fato, não é possível excluir das instituições de Educação Infantil as práticas e os eventos de letramento, uma vez que a linguagem oral e escrita perpassa as interações, interpretações e curiosidades das crianças, colaborando para a compreensão do mundo onde vivem e para a sua constituição como sujeito social e histórico (Oliveira, 2014, p. 96).

Para Oliveira (2014), como as crianças vivenciam o processo de letramento dentro e fora da escola, então, a compreensão do processo é importante para que as práticas de letramento ganhem visibilidade, sem cair em uma visão estritamente pedagógica e artificial do letramento.

Outra pesquisa, a de Sousa (2016), intitulada Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa, apresentou reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento no nível mencionado, na perspectiva do Alfaletrar, uma ação formativa promovida pelo município de Lagoa Santa, que se comprometeu com a garantia do direito das crianças de aprender a ler e a escrever, pois tanto a sendo que a leitura e

a escrita na Educação Infantil tornam-se significativas quando concebidas como práticas sociais.

De acordo com Sousa (2016, p. 15):

[...] embora a alfabetização seja muitas vezes atribuída exclusivamente às séries iniciais, estudos têm demonstrado que o processo de alfabetização não se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental, porque crianças se apropriam de forma significativa da leitura e da escrita bem antes de iniciarem o Ensino Fundamental, com cinco, quatro anos, ou até mesmo antes. Com isto, há a necessidade de melhor compreender como esses processos se desenvolvem na Educação Infantil, merecendo ser abordados, discutidos e analisados com vistas a oferecer contribuições que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas às crianças na Educação Infantil.

E ainda, segundo Sousa (2016), o processo de apropriação da leitura e da escrita por crianças tem sido objeto de estudos e pesquisas, sendo que para Soares é importante desenvolver a alfabetização e o letramento simultaneamente desde a Educação Infantil; para Smolka é imprescindível considerar a escrita como um momento de interação e interlocução entre os sujeitos envolvidos nesse processo e Baptista ressalta a apropriação como um direito da criança. Deste modo, há autores que consideram importante alfabetizar letrando na Educação Infantil.

Sousa (2016) optou por uma abordagem metodológica qualitativa sócio-histórica, na modalidade estudo de caso, pois envolveu uma sala de Infantil II, com crianças de cinco anos de uma instituição de Educação Infantil de Lagoa Santa. Foram utilizados dados advindos de documentos oficiais do município, entrevistas semiestruturadas, registros escritos e fotográficos das atividades e das situações vivenciadas nas salas de atividade do Infantil II e na instituição. Para análise dos dados, houve o embasamento a partir do quadro teórico proposto pela teoria sociocultural e sócio-histórica.

Ao final, Sousa (2016) concluiu que o projeto Alfaletar, mesmo não mantendo integração do planejamento na perspectiva da criança, pois a questão do brincar é importante nesse nível educacional, a professora priorizou a alfabetização, considerando que a leitura e a escrita, na Educação Infantil, só se tornam significativas quando concebidas como práticas sociais.

De acordo com Sousa (2016), brincar e aprender, conhecer e experimentar, alfabetizar e letrar devem ser compreendidas e vivenciadas de maneira indissociável, o que se constitui como um desafio na Educação Infantil, em geral, sendo que é

necessário entender a infância e materializar o direito delas de se apropriarem da cultura escrita.

Ávila (2016), em *Alfabetização e letramento na Educação Infantil: análise das concepções das professoras das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) do município de Belo Horizonte*, teve como objetivo identificar as concepções das docentes das UMEI, do município de Belo Horizonte, acerca do trabalho com a leitura e a escrita, com foco na alfabetização e no letramento.

Os objetivos específicos, segundo Ávila (2016), foram os seguintes: identificar o perfil de professoras das UMEI quanto à sua formação inicial/ experiência profissional, reconhecer as concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas no que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita e explicitar as concepções das professoras acerca do trabalho com alfabetização e letramento na nesse nível de educação.

Para sua fundamentação teórica, Ávila (2016) buscou contribuições nas teorias de Bakhtin, Vigotsky, Soares, Ferreiro, Baptista e Kramer, que consideram a criança enquanto um ser cultural, com características específicas, imersa em uma sociedade fortemente determinada pela cultura escrita, interessada e capaz de se apropriar desse objeto do conhecimento.

A pesquisa recebeu um enfoque metodológico quantitativo, do tipo *Survey*, segundo Ávila (2016), pois importava saber a opinião e as concepções expressas pelas professoras sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita junto às crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, bem como optou-se também por uma pesquisa de campo com a aplicação de questionário junto às professoras que trabalham com as crianças de cinco anos de idade das UMEI, de três escolas, das nove do município.

Entre os resultados, Ávila (2016) ressaltou que as professoras consideraram que trabalhavam a linguagem escrita apenas quando as atividades eram voltadas para a aprendizagem da tecnologia da escrita: trabalho com a análise fonológica, traçado de letras, cópia de nomes, entre outros procedimentos; constatou que existem componentes lúdicos nas rotinas das professoras e que estas também são essenciais para a aprendizagem, mas tais atividades não são compreendidas como relevantes para o desenvolvimento da linguagem escrita e, por fim, as professoras reconhecem as especificidades dos termos alfabetização e letramento e declaram que

desenvolvem atividades em que a escrita e a leitura são compreendidas como práticas sociais.

Vale enfatizar ainda que, conforme Ávila (2016), que a questão sobre a pertinência de alfabetizar na Educação Infantil ainda persiste, pois há um entendimento, por parte das professoras que participaram da pesquisa, que a aprendizagem da linguagem escrita ainda está vinculada predominantemente à aprendizagem da tecnologia da escrita em detrimento do seu uso social, ou seja, a decodificação do código ainda se sobressai ao uso da escrita no contexto social.

No Quadro 2, podemos observar detalhes das pesquisas que envolvem letramento e alfabetização na Educação Infantil.

Quadro 2 – Pesquisas com foco na alfabetização e no letramento

Termos que constam no título	Foco da pesquisa	Aspectos metodológicos e resultados
Livros didáticos, representação, PNLD	Configurações familiares enunciadas em duas coleções de livros didáticos recomendadas pelo Programa Nacional do Material e do Livro Didático/PNLD,	Os livros didáticos já apresentaram mudanças em relação às concepções familiares, no entanto, ainda estão pautados no modelo de família nuclear, branca e nos padrões eurocêntricos.
Letramento, Educação Infantil	Análise e discussão de práticas de leitura e escrita vivenciadas por um grupo de crianças em uma instituição de Educação Infantil	Constatou-se que não é possível excluir das instituições de Educação Infantil as práticas e os eventos de letramento, uma vez que a linguagem oral e escrita perpassa as interações, interpretações e curiosidades das crianças, colaborando para a compreensão do mundo onde vivem e para a sua constituição como sujeito social e histórico.
Alfabetização, letramento, Educação Infantil	Análise do processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil via projeto Alfaletrar, uma ação formativa promovida por um município goiano Concepções de professoras da Educação Infantil sobre alfabetização e letramento	Concluiu-se que brincar e aprender, conhecer e experimentar, alfabetizar e letrar devem ser compreendidas e vivenciadas de maneira indissociável, o que se constitui como um desafio para a Educação Infantil, em geral, sendo que é necessário entender a infância e materializar o direito delas de se apropriarem da cultura escrita. As professoras consideravam que estavam trabalhando a linguagem escrita apenas quando as atividades eram voltadas para a aprendizagem da tecnologia da escrita: trabalho com a análise fonológica, traçado de letras, cópia de nomes, entre outros procedimentos; constatou que existem componentes lúdicos nas rotinas das professoras e que estas também são essenciais para a aprendizagem, mas estas atividades não são compreendidas como atividades relevantes para o trabalho com a linguagem escrita e, por fim, reconhecem as especificidades dos termos

		alfabetização e letramento e declaram que desenvolvem atividades em que a escrita e a leitura são compreendidas como práticas sociais.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora a partir da leitura das pesquisas

Após este breve estado da questão reafirmamos a importância de estudos sobre o material didático e, em particular, de livros didáticos, o que permitirá detalhar as nuances da alfabetização/letramento postas em tais livros e requeridos para a Educação Infantil.

2.2 Aportes teóricos e metodológicos

A fundamentação teórica da pesquisa envolveu Ferrero e Teberosky (1985), Soares (2001; 2004; 2009) e Kleiman (1995), para tratar de letramento e alfabetização. Para avaliar o potencial das representações visuais/atividades – com letras, números, formas geométricas diversas e formas figurativas – buscamos apoio na classificação dos signos, na perspectiva da semiótica peirceana, conforme Drigo e Souza (2020; 2021) e, ainda, a classificação das formas figurativas, proposta por Santaella (2001).

A questão da história social da criança e da família foi abordada conforme Ariès (2011) e Freitas *et al.* (2006), e para compreender especificidades da Educação Infantil, em termos de legislação, ressaltamos aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (LEI 9394/96), dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC/SEF 1998) e do Currículo Paulista (2019), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (MEC/2018), bem como aspectos do PNLD, de 2022. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que envolveu análise de atividades que constam nos livros didáticos propostos para a Educação Infantil. Vejamos aspectos relativos à coleta, descrição e análise de atividades.

Os livros analisados compõem uma amostra com quatro livros entre os 14 livros (30% do total e por sorteio), indicados no Guia do PNLD, de 2022 (Quadro 3), para crianças com idade variando de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Quadro 3 - Obras didáticas PNLD 2022 (Educação Infantil – Pré Escola)

Título	Editora	Nº
1. Adoletá	Editora do Brasil	Volumes I e II
2. Bambolê	Editora do Brasil	Volumes I e II
3. Bons amigos	Editora FTD	Volumes I e II
4. Coleção Vila Mundo	Rona Editora	Volumes I e II
5. Criação: Crianças em ação	Editora FTD	Volumes I e II
6. Desafios: Educação Infantil	Editora Moderna	Volumes I e II
7. Era uma vez...1,2,3!	Editora Carochinha	Volumes I e II
8. Estação Criança	Editora FTD	Volume único
9. Girassol pré-escola	Editora dimensão Eireli	Volumes I e II
10. Infâncias	Editora Saraiva	Volume único
11. Iniciando o aprender	Joaninha edições LTDA	Volumes I e II
12. Mundo das cores	MVC Editora	Volumes I e II
13. Porta aberta	Editora FTD	Volumes I e II
14. É tempo de aprender	Editora do Livro Técnico LTDA	Volumes I e II

Fonte: elaborado pela autora

Nessa pesquisa vamos trabalhar com a porcentagem indicada, resultando em 4 coleções sorteadas: Porta aberta – FTD, Criação: Crianças em ação – FTD, Desafios: Educação Infantil – Editora Moderna; É tempo de aprender – Editora do Livro Técnico LTDA.

Conforme consta em São Paulo (2019), o Currículo Paulista – Educação Infantil, a BNCC, apresenta uma organização curricular para esse nível de educação, em cinco ramos, que são denominados campos de experiências. Utilizamos, para classificar as atividades propostas nos livros didáticos selecionados, esses cinco campos de experiência, que são os seguintes: 1) O Eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em consonância aos direitos de aprendizagem, a BNCC, foi organizada em etapas na Educação Infantil por grupos de faixa etária que contém os objetivos de aprendizagem. Em cada linha de cada coluna temos cada objetivo organizado com um código alfanumérico, no qual a cada dupla de letras ou números corresponde a um determinado objetivo, como ilustrado a seguir na Figura 1.

Figura 1 – Explicações sobre os códigos dos Campos de Experiência



Fonte: BNCC; Ministério da Educação (MEC), 2018, p. 26

Agrupamos as atividades que constam nos dois volumes de cada coleção selecionada – por Campo de Experiência – e para cada habilidade – e os resultados constam nos gráficos que seguem. Os gráficos apresentam, no eixo horizontal, o código (Figura 1) e, no vertical, a quantidade de atividades. Eles serão apresentados por Campo de Experiência. Inicialmente apresentamos um quadro com as habilidades, que faz o papel de legenda para os gráficos e, em seguida, os gráficos de cada coleção, no qual as atividades foram contabilizadas por volume.

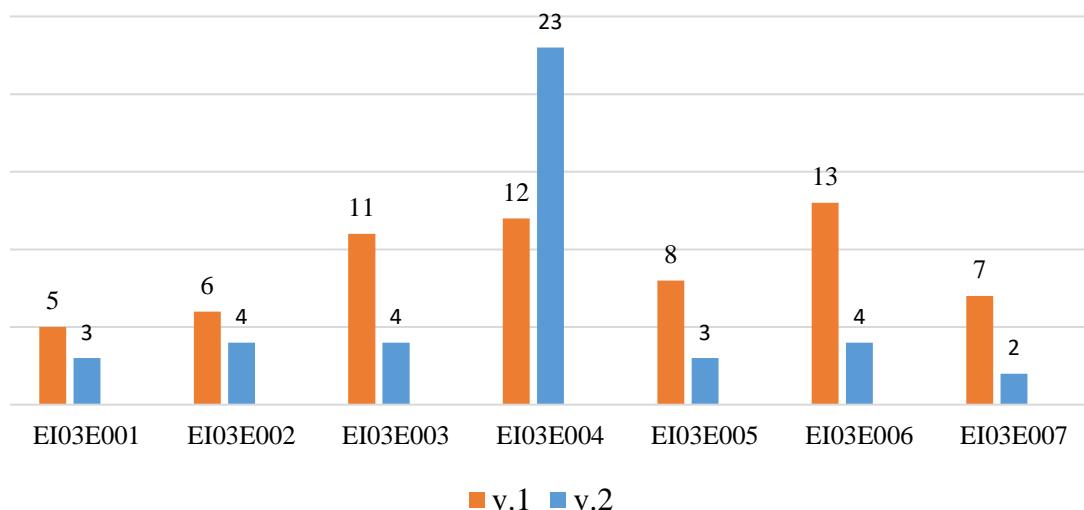
- a) Quadro de habilidades e gráficos para as atividades para o Campo de Experiência 1;

Quadro 4 – Objetivos para o Campo de Experiência 1

Crianças pequenas/Pré-escola	
Campo de Experiência 1: O eu, o outro e o nós	Habilidades
EI03EO01	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir
EI03EO02	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
EI03EO03	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
EI03EO04	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
EI03EO05	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
EI03EO06	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
EI03EO07	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

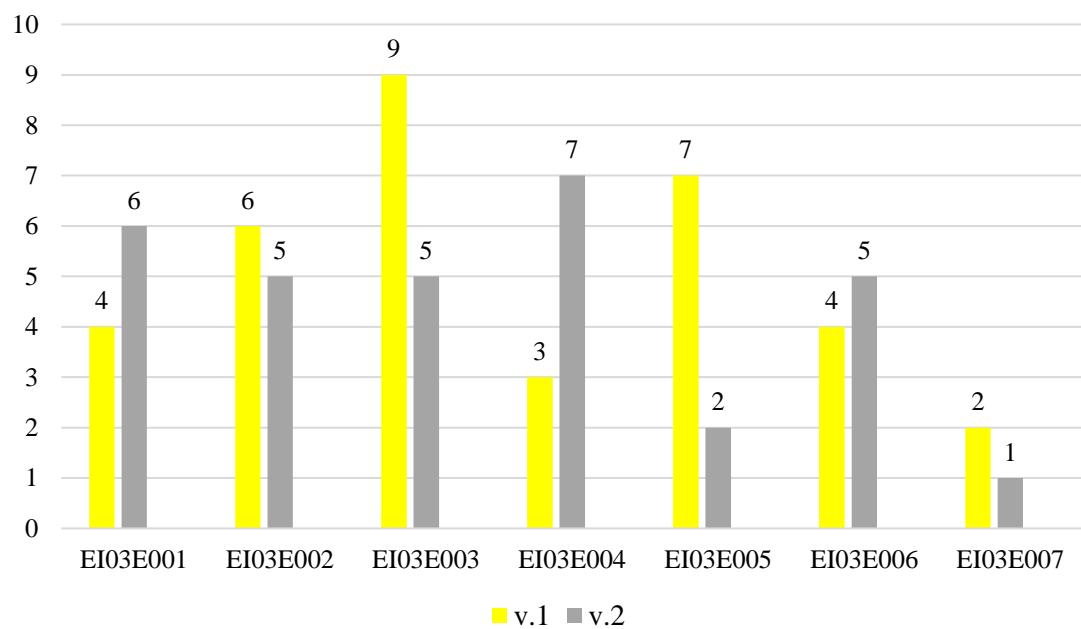
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 47-54)

Gráfico 1 – Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 1 – O eu, o outro e o nós – Coleção Porta Aberta



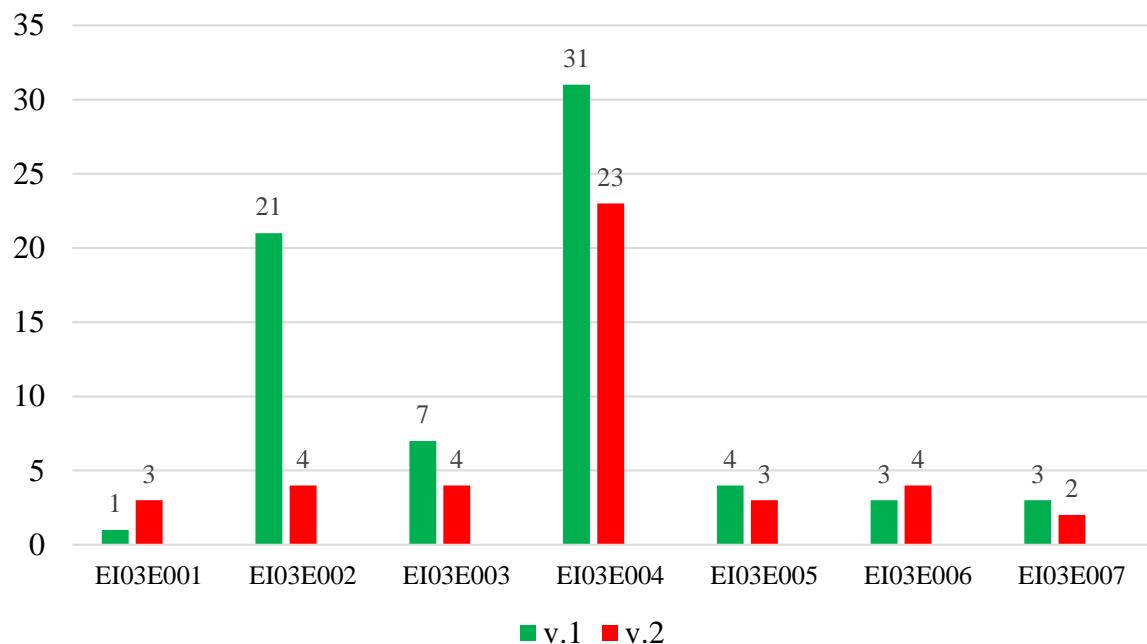
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 2 – Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 1 – O eu, o outro e o nós – Coleção Criação: crianças em ação



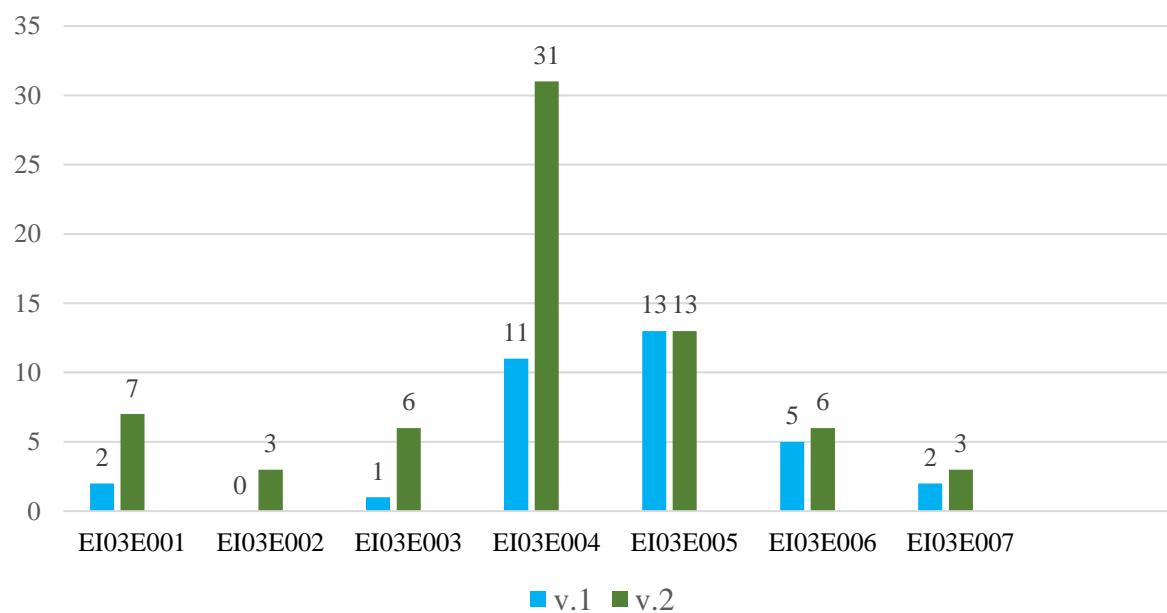
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 3 – Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 1 – O eu, o outro e o nós – Coleção Desafios: Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 4 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 1 – O eu, o outro e o nós – Coleção 1,2,3 é tempo de aprender



Fonte: elaborado pela autora

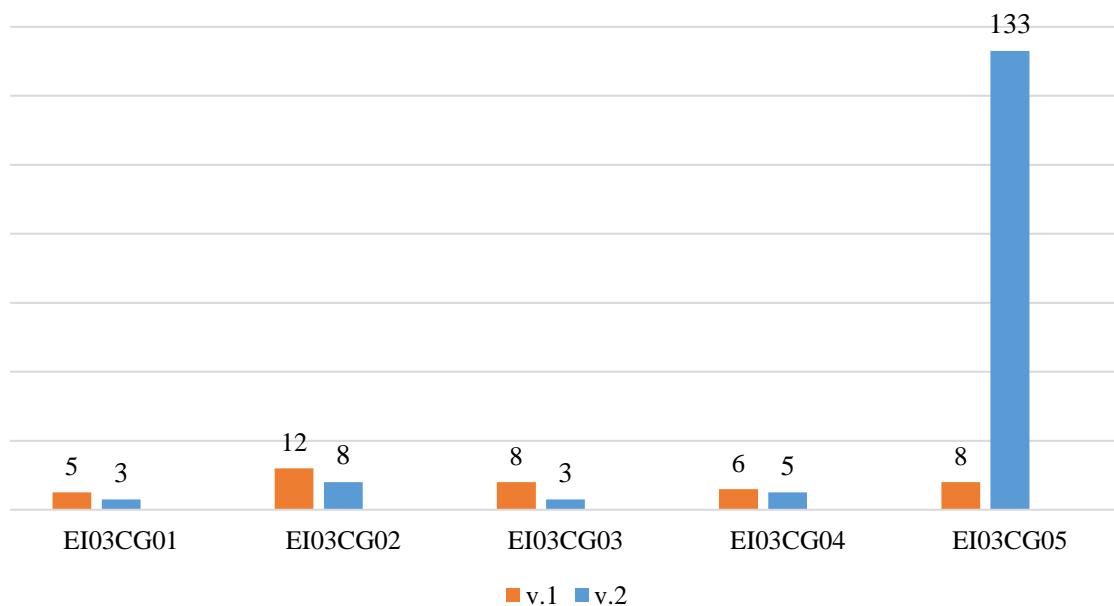
- b) Quadro de habilidades e gráficos para as representações visuais/atividades para o Campo de Experiência 2;

Quadro 5 – Objetivos para o Campo de Experiência 2

Crianças pequenas/Pré-escola	
Campo de Experiência 2: Corpo, gestos e movimento	Habilidades
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.
EI03CG02	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
EI03CG03	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
EI03CG04	Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
EI03CG05	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

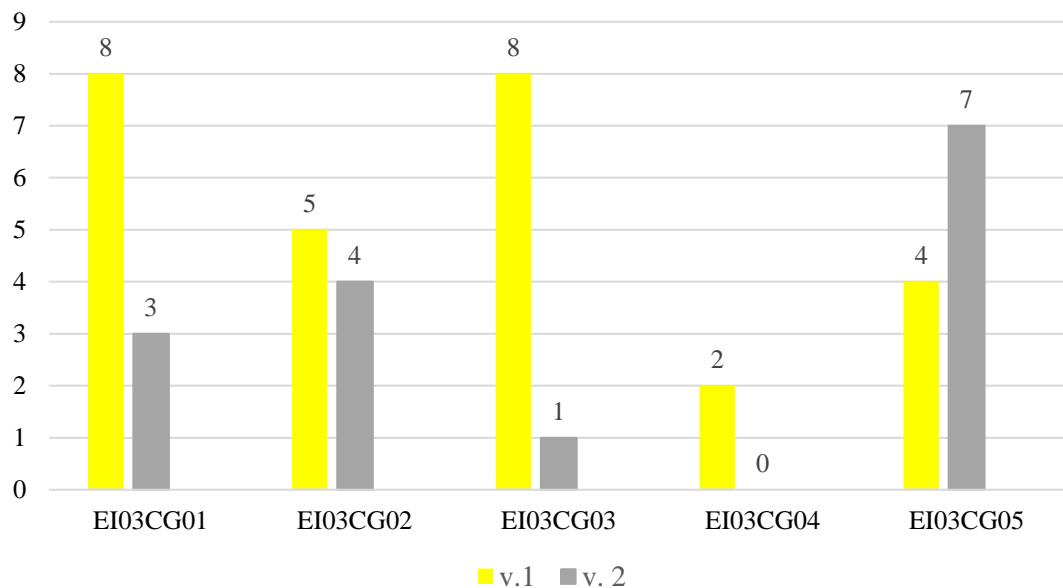
Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 47-54)

Gráfico 5 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 2 – Corpo, Gestos e Movimentos – Coleção Porta Aberta



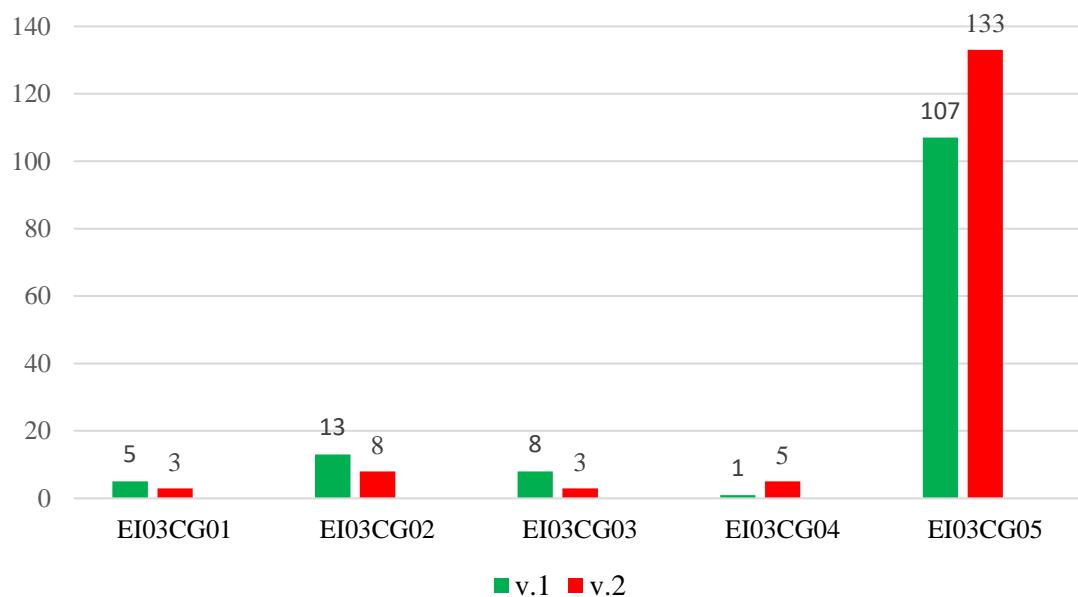
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 6 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 2 – Corpo, Gestos e Movimentos – Coleção Criação: crianças em ação



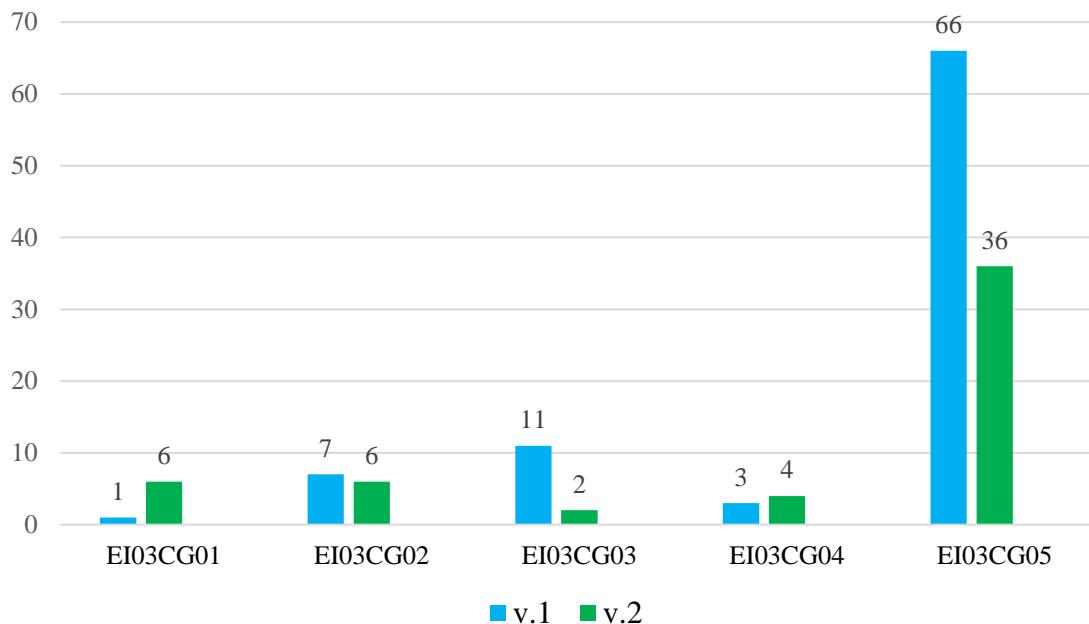
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 7 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 2 – Corpo, Gestos e Movimentos- Coleção Desafios: Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 8 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 2 – Corpo, Gestos e Movimentos – Coleção 1,2,3 é tempo de aprender



Fonte: elaborado pela autora

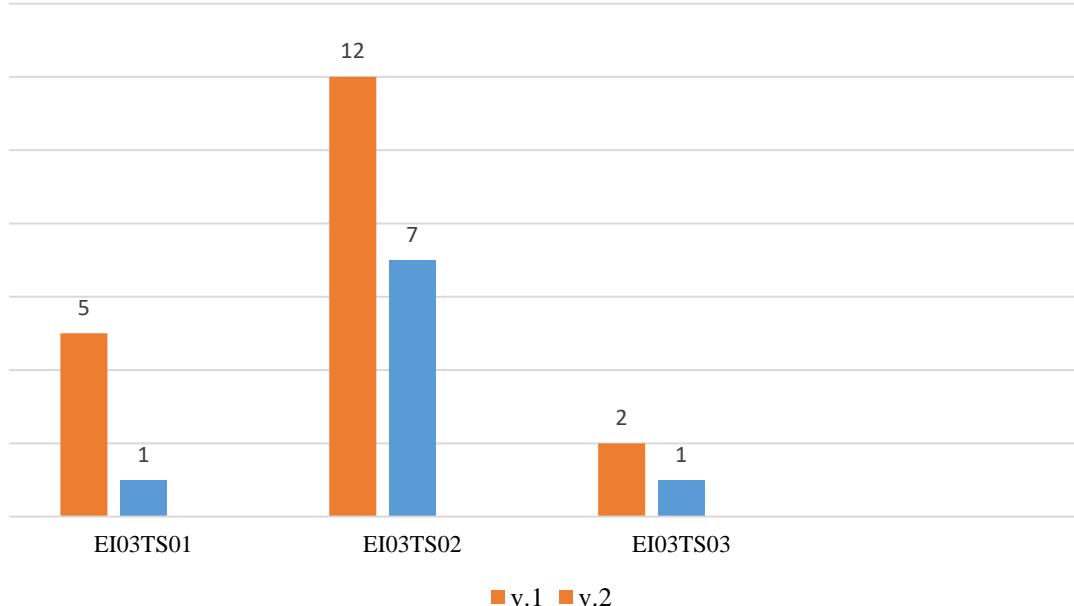
- c) Quadro de objetivos e gráficos para as representações visuais/atividades para o Campo de Experiência 3

Quadro 6 – Objetivos para o Campo de Experiência 3

Crianças pequenas/Pré-escola	
Campo de Experiência 3: Traços, sons, cores e formas	Habilidade
EI03TS01	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
EI03TS02	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
EI03TS03	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

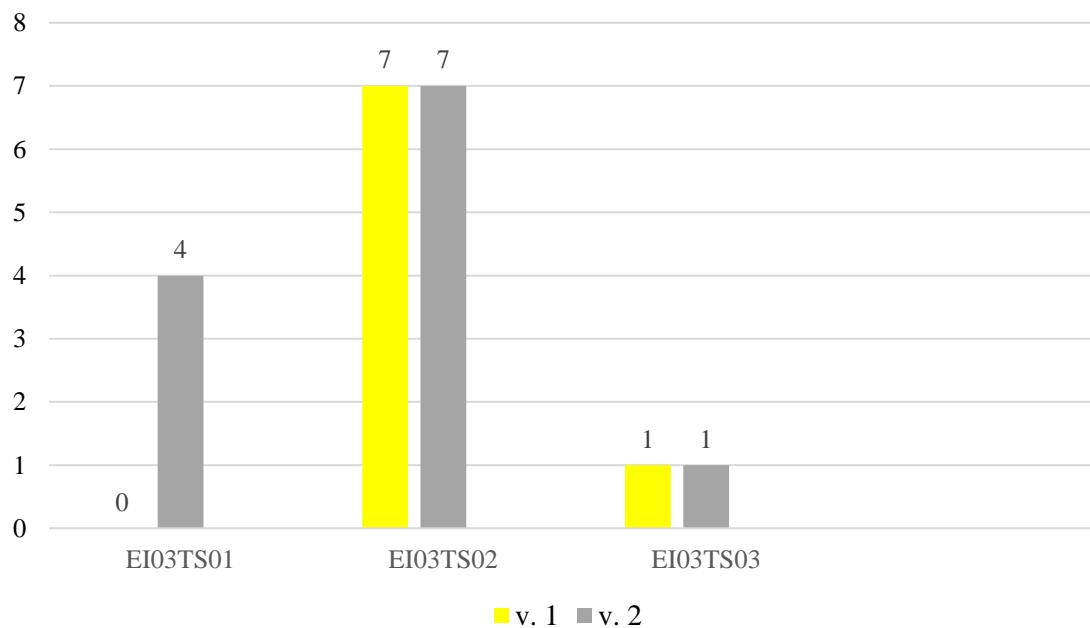
Fonte: elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 47-54)

Gráfico 9 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 3- Traços, sons, cores e formas- Coleção Porta Aberta



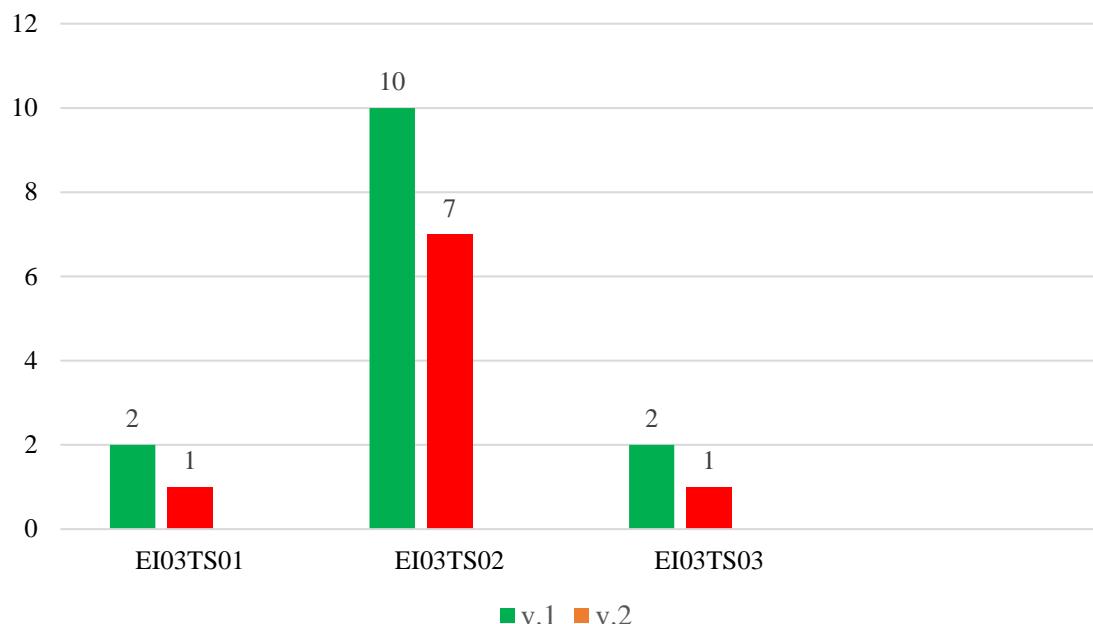
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 10 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 3- Traços, sons, cores e formas- Coleção Criação: crianças em ação.



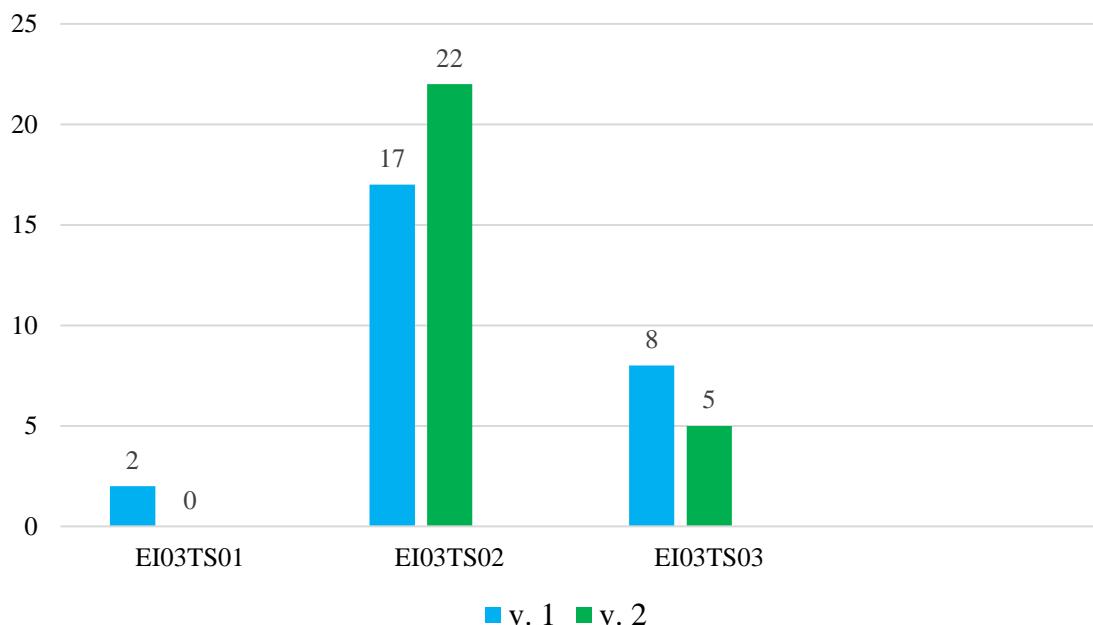
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 11 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 3- Traços, sons, cores e formas – Coleção Desafios: Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 12 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 3- Traços, sons, cores e formas – Coleção 1, 2, 3 É tempo de aprender



Fonte: elaborado pela autora

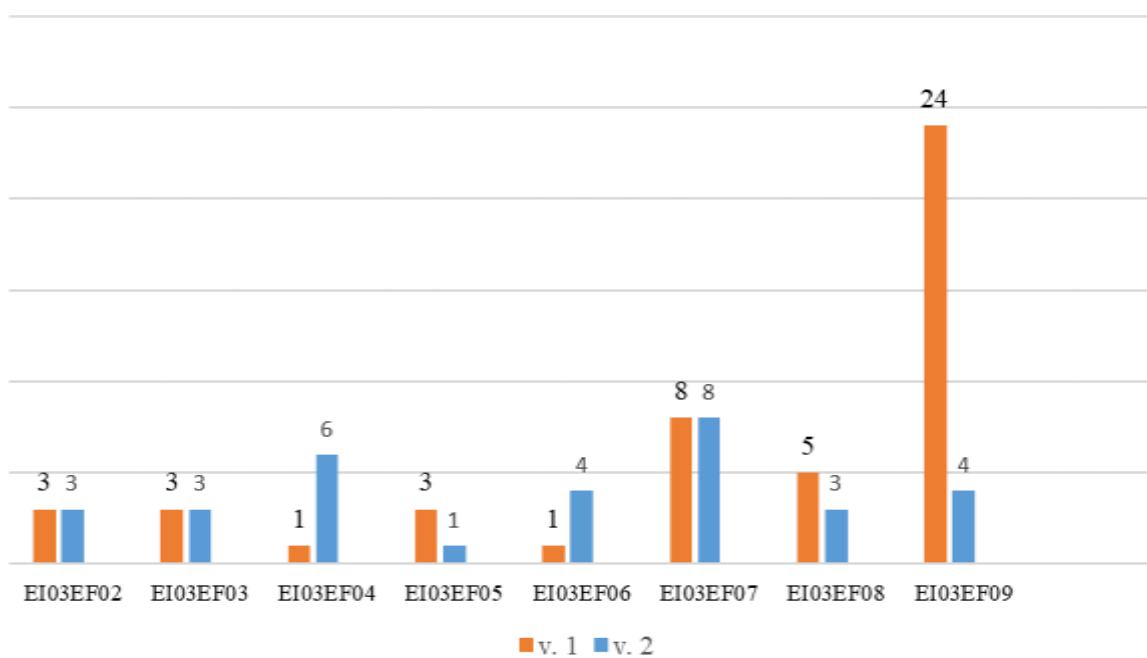
- d) Quadro de habilidades e gráficos para as representações visuais/atividades para o Campo de Experiência 4

Quadro 7 – Objetivos para o Campo de Experiência 4

Crianças pequenas/Pré-escola	
Campo de Experiência 4: Escuta, fala, pensamento e imaginação	Habilidade
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	Producir 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.

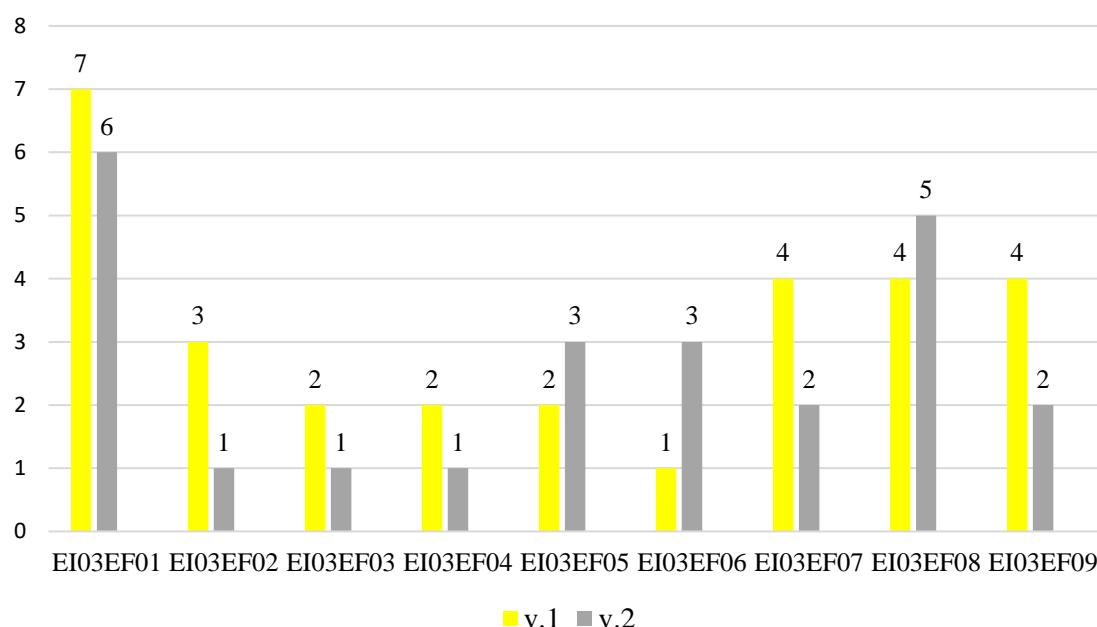
Fonte: elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 47-54)

Gráfico 13 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Coleção Porta Aberta



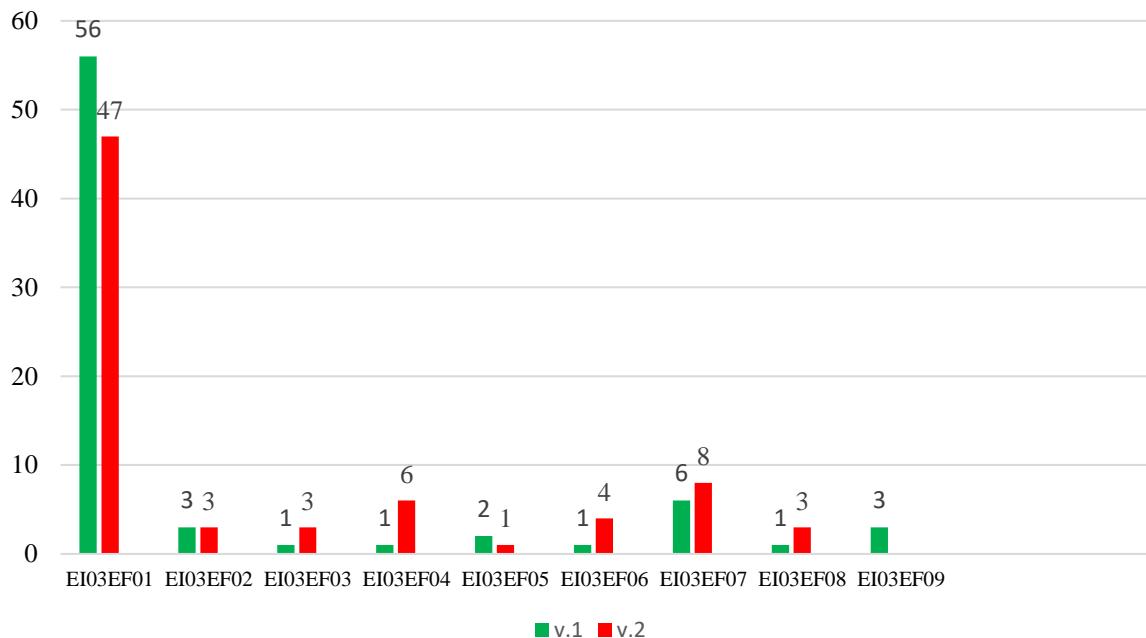
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 14 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Coleção Criação: crianças em ação!



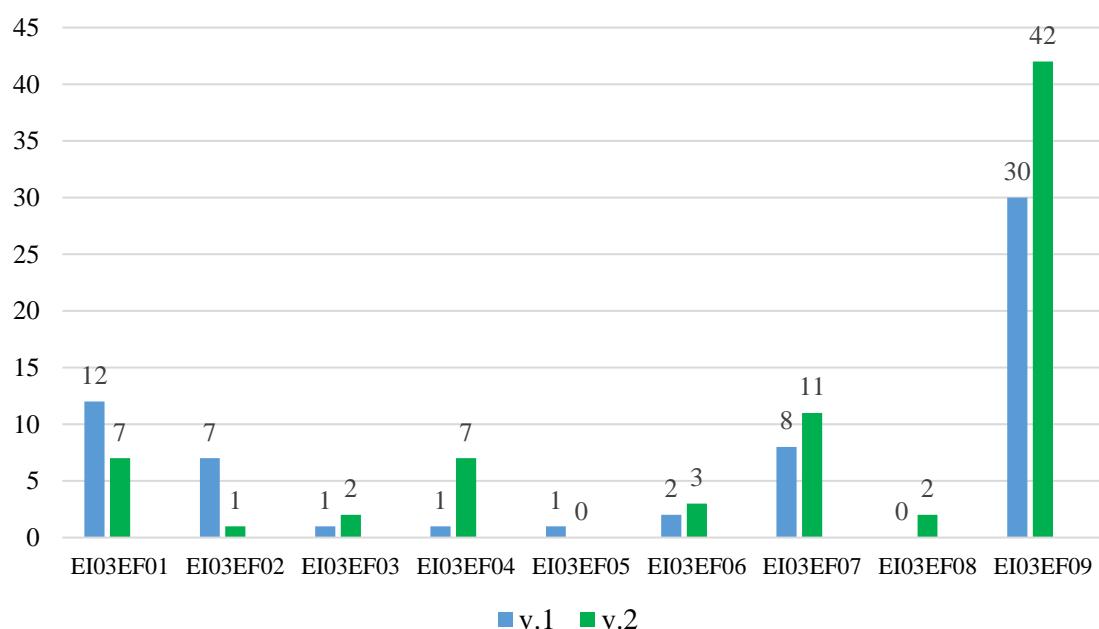
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 15 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Coleção desafios: Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 16 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Coleção 1,2,3 É tempo de aprender



Fonte: elaborado pela autora

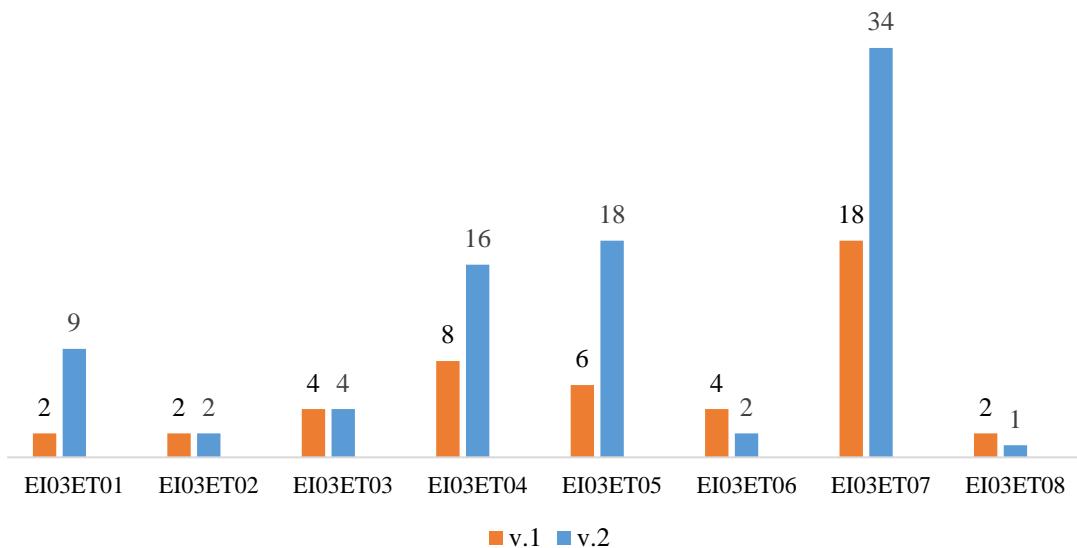
- e) Quadro de habilidades e gráficos para as representações visuais/atividades para o Campo de Experiência 5

Quadro 8 – Objetivos para o campo de Experiência 5

Crianças pequenas/Pré-escola	
Campo de experiência 5: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Habilidades
EI03ET01	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
EI03ET02	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais
EI03ET03	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
EI03ET04	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
EI03ET05	Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
EI03ET06	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
EI03ET07	Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
EI03ET08	Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

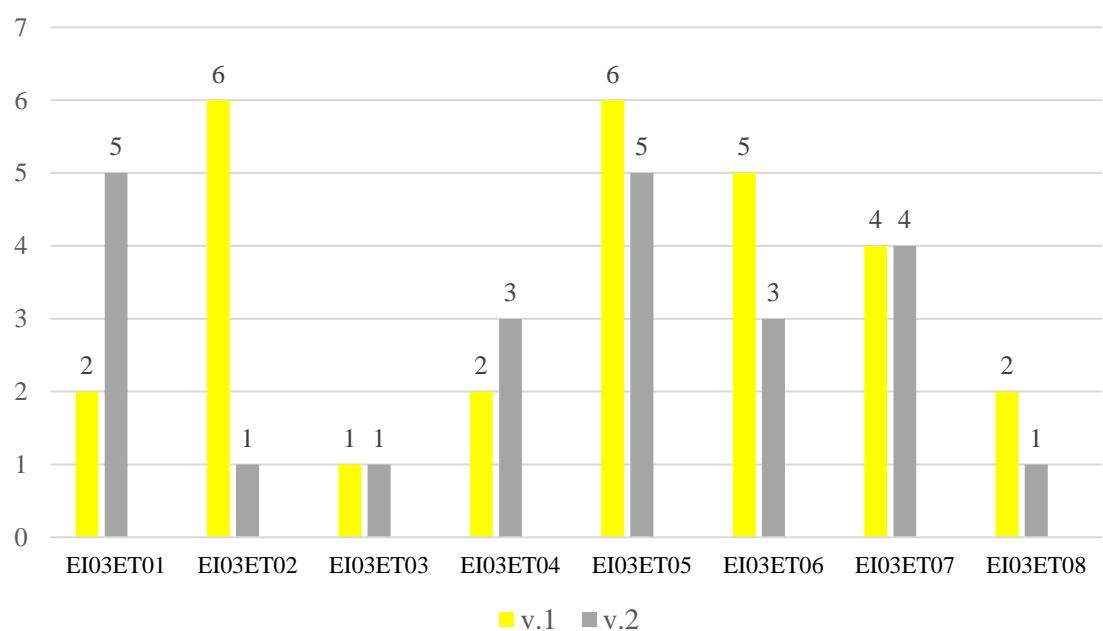
Fonte: elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 47-54)

Gráfico 17 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Coleção Porta Aberta



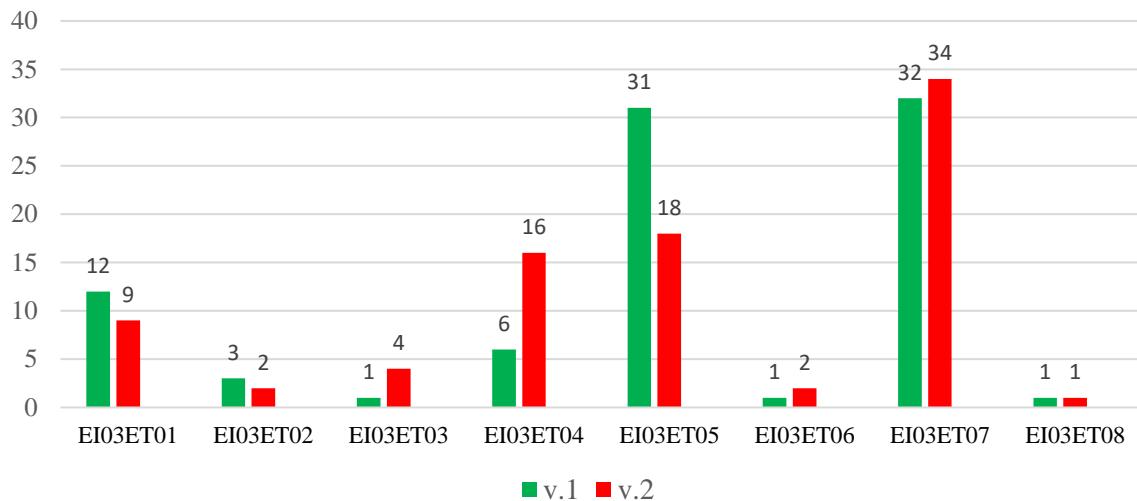
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 18 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – coleção Criação: crianças em ação!



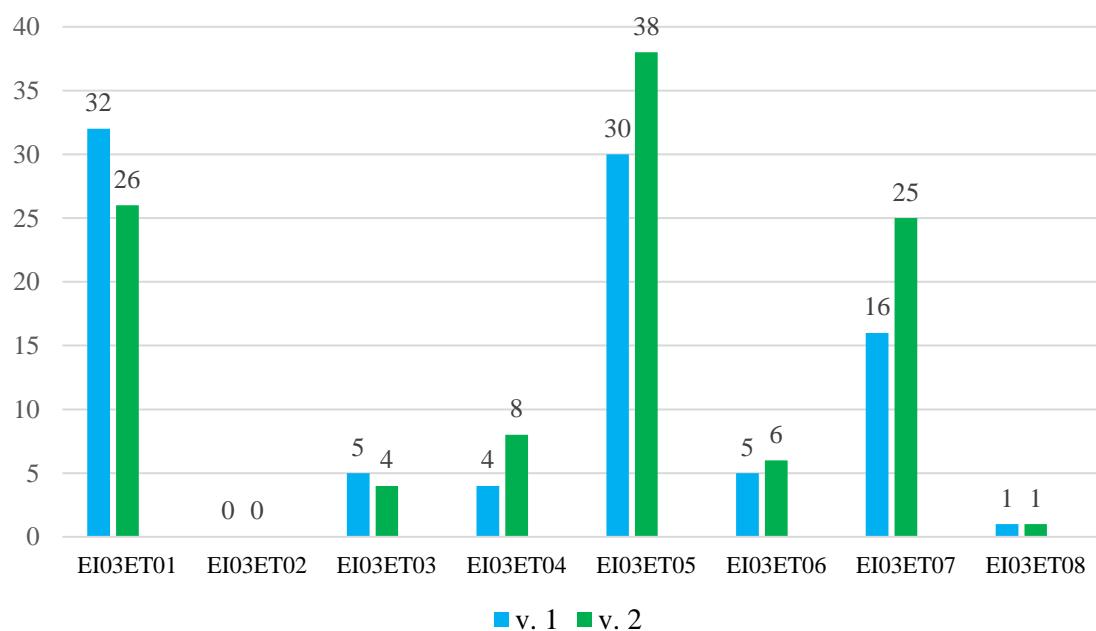
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 15 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Coleção Desafios: Educação Infantil



Fonte: elaborada pela autora

Gráfico 20 - Distribuição das atividades para cada habilidade do Campo de Experiência 5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Coleção 1,2,3 É tempo de criação

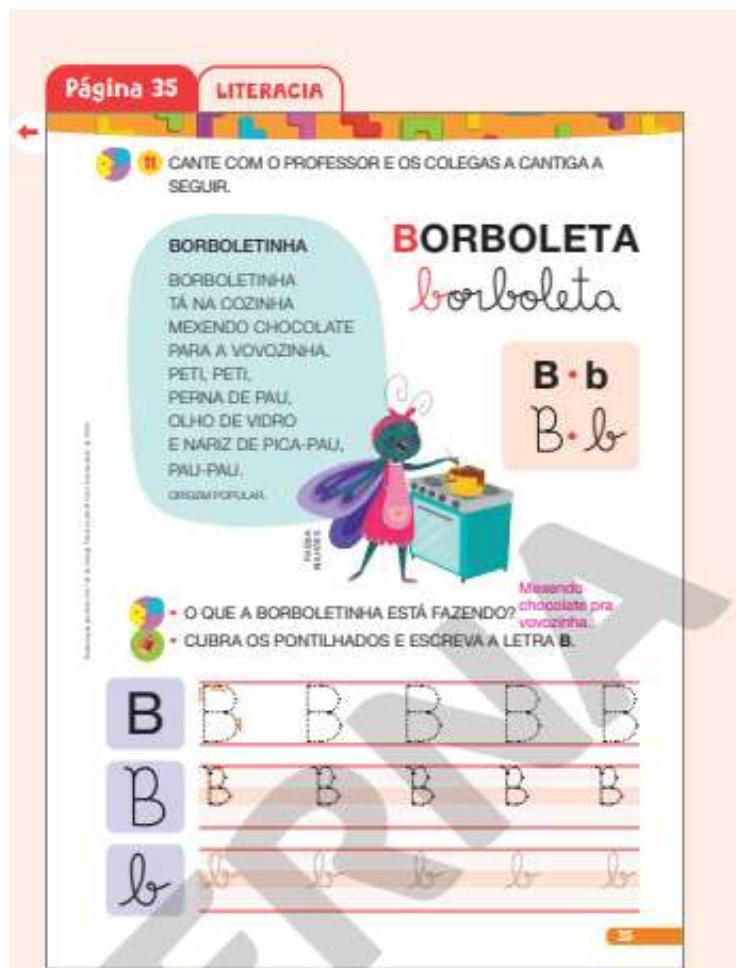


Fonte: elaborado pela autora

Entre os Campos de Experiência, selecionamos o Campo de Experiência 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação -, que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, conforme consta em São Paulo (2019), propiciando ambiências que levam a mesma a: a) Conviver com crianças e adultos, compartilhando sua língua materna em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer; b) Brincar com parlendas, trava-línguas, advinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras; c) Explorar gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não; d) Participar de rodas de conversa, de relatos de experiências, da contação e leitura de histórias e poesias, da construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento; e) Expressar sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que é comunicado por outras crianças e adultos e, por fim, f) Conhecer-se e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

Tal campo de experiência, de modo mais direto, como indica o próprio título do campo, e pelo que consta nos seis itens mencionados podem contribuir para a alfabetização e o letramento. Feito isso, as representações visuais/atividades, propostas para o Campo de Experiência 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação, foram contabilizadas para as quatro coleções sorteadas entre as que constam no Quadro 1. Dessas representações visuais/atividades -após numerarmos todas, por coleção -, sorteamos duas delas para análise, para cada coleção. Para facilitar o entendimento da análise, convém observar uma delas (Figura 2).

Figura 2 - Borboleta



Fonte: Bianco (2020, p. 35, v. 1)

As atividades conjugam as linguagens verbal e visual. Para as análises, utilizamos Drigo e Souza (2020; 2021), para tratar da definição e da classificação de signos, e Santaella (2001), para a classificação das formas figurativas. Ferrero e Teberosky (1985), Soares (2001; 2004; 2009) e Kleiman (1995), fundamentam as reflexões sobre letramento e alfabetização, conceitos que permeiam as análises das representações visuais/atividades, tal como a exibida na Figura 1. Para refletir sobre o processo de construção da infância e sobre a Educação Infantil são utilizados Ariès (2011) e Marques (2017), Faria (2015), Oliveira (2011), entre outros.

Em seguida, após a apresentação do estado da questão e de aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, refletimos sobre a construção da infância, a Educação Infantil e também sobre os livros didáticos.

3 CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LIVROS DIDÁTICOS

Nesse capítulo, denominado Construção da infância, Educação Infantil e livros didáticos, abordamos a construção social da infância, destacando como se deu esse processo em decorrência de transformações sociais, econômicas e políticas; aspectos da Educação Infantil e do desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil. O objetivo deste capítulo é tornar evidente que tais transformações implicaram em mudanças nas políticas educacionais, bem como mencionar especificidades desse nível educacional no Brasil.

3.1 Sobre a infância

O conceito de infância, como é compreendido atualmente, nem sempre foi reconhecido da mesma forma ao longo da história. Ariès (2011) argumenta que a infância é uma construção histórica e cultural que adquiriu relevância social somente a partir dos séculos XVI e XVII, com o surgimento da sociedade moderna. Antes disso, as crianças eram frequentemente vistas como adultos em miniatura, sendo inseridas nas atividades do mundo adulto assim que adquirissem alguma autonomia física.

Segundo Ariès (2011), a nossa identidade civil demanda, pelo menos, nome, sobrenome e idade. Há três mundos envolvidos nessa identidade, o da fantasia, da tradição e o mundo da exatidão e do número, resquícios dos modos de compor a identidade que se iniciaram na Idade Média.

Pode-se dizer que a preocupação com a idade surgiu no século XVI, pois conforme Ariés (2011), à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas instruídas da sociedade, que, naquela época, se restringia as que passavam pelos colégios. No entanto, somente no século XVIII, os párocos passaram a manter seus registros com exatidão ou a consciência de exatidão que um Estado moderno exige de seus funcionários de registro civil. As datas, para Ariès (2011), também eram empregadas para dar uma história à vida familiar. Os retratos eram datados, assim como os álbuns de fotografias também seriam, a três ou quatro séculos mais tarde os álbuns. As datas apareciam também em objetos e na mobília, costume que desapareceu rapidamente na cidade e na corte.

Apesar da importância das datas na epigrafia familiar no século XVI, não era habitual as pessoas se lembrarem da idade, e ainda, “quando os hábitos de cronologia pessoa eram aceitos pelos costumes, eles não chegavam a se impor como um conhecimento positivo, e não dissipavam de imediato a antiga obscuridade da idade, que subsistiu ainda algum tempo nos hábitos de civilidade” (Ariès, 2011, p. 4).

Contudo, nos tratados pseudocientíficos da Idade Média, as “idades da vida” ocupavam um lugar importante. Tratava-se de uma terminologia puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. As “idades”, “idades da vida” ou “idades do homem” correspondiam no espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum. A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos. Pertencia a um sistema de descrição e explicação física que remontava aos filósofos jônicos do Século VI a. C., que fora revivido pelos compiladores medievais nos escritos do Império Bizantino, e que ainda inspirava os primeiros livros impressos de vulgarização científica no século XVI (Ariès, 2011, p. 4-5). Os elementos, os temperamentos, os planetas e seu sentido astrológico e o simbolismo dos números eram categorias da ciência antigo-medieval. Elas eram também empregadas para tratar das idades da vida. Como uma delas que discriminava sete idades, que correspondiam à quantidade de planetas.

Segundo Ariès (2011), a primeira idade – a infância – inicia com o nascimento e dura até os sete anos. Elas eram chamadas de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante; após a infância, vem a segunda idade – *pueritia* – e vai até os catorze anos; a terceira idade, adolescência, termina com vinte e um anos, mas pode durar até vinte e oito, é a idade da procriação, do crescimento, idade que recebe força e vigor do calor natural. Em seguida vem a juventude, que está no meio das idades, mas é nela que a pessoa está na plenitude de suas forças. Essa idade dura até 45 ou até mesmo 50 anos. Depois, segue-se a senectude, no meio do caminho entre a juventude e a velhice, idade da gravidez, em que a pessoa não é velha, mas passou a juventude. Após essa idade segue-se a velhice, que dura, segundo alguns, até 70 anos, e segundo outros, não tem fim até a morte.

Contudo, poucas eram as pessoas que vivenciavam todas as idades da vida, pois estas eram épocas de grande mortalidade. “A vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real” (Ariès, 2011, p. 8-9).

A nossa compreensão sobre a vida, hoje em dia, conforme enfatiza Ariès (2011), não vai além do fato de ser um fenômeno biológico ou uma situação na sociedade. Nas palavras de Ariès (2011, p. 8):

Entretanto dizemos “é a vida” para exprimir ao mesmo tempo nossa resignação e nossa convicção de que existe, fora do biológico e do sociológico, alguma coisa que não tem nome, mas que nos comove, que procuramos nas notícias corriqueiras dos jornais, ou sobre a qual podemos dizer “isto tem vida”. A vida se torna então um drama, que nos tira do tédio do cotidiano.

As “idades da vida” tornaram-se populares. No século XIV, os traços essências que delineiam as divisões vêm em iconografia, que permaneceram quase inalterados até o século XVIII. Conforme Ariés (2011), primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro ou um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante da sua escrivaninha, perto da lareira. As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais.

A periodização da vida se firma com a repetição dessas imagens, pregadas nas paredes ao lado dos calendários, entre objetos familiares. Elas, conforme Ariès (2011, p. 10), “alimentavam a ideia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções, a modas no vestir.” A periodização da vida tinha a mesma “fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade. Apesar da evocação reiterada do envelhecimento e da morte, as idades da vida permaneceram croquis pitorescos e bem comportados, siluetas de caráter um tanto humorístico” (Ariès, 2011, p. 10).

Outro aspecto interessante e enfatizado por Ariès (2011), refere-se à terminologia. “No século XVI, quando se decidiu traduzir essa terminologia para o francês, ficou patente que esta língua, e, portanto os costumes franceses, não dispunham de tantas palavras como o latim, ou ao menos como o latim clássico” (Ariès, 2011, p. 10). Eram sete idades nomeadas por sete nomes diversos (tanto quanto os planetas), dos quais existem apenas três em francês: a saber: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse*.

Conforme Ariés (2011, p. 10), “como juventude significava força da idade, “idade média”, não havia lugar para a adolescência. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância.” Do mesmo modo, segundo Ariès (2011, p. 10), “não havia termos para distinguir *pueri* e adolescentes. Conhecia-se apenas a palavra *enfant* (criança).”

A infância se restringiu ao seu sentido moderno, durante o século XVII, entre a burguesia. Nas palavras de Ariés (2011, p. 11):

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *fils*, *valets* e *garçons* eram também palavras das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saia da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência.

Também persiste a ambiguidade entre infância e adolescência. Embora um vocabulário da primeira infância surgisse – nos séculos XVI e XVII, *baby* (palavra emprestada do inglês) para designar as crianças em idade escolar, mas posteriormente passou a designar a criança nos seus primeiros meses, no século XIX – e se ampliasse, ainda “subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência, de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, de outro. Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa ideia se demorou a formar” (Ariès, 2011, p. 14).

Ariès (2011) explica que a cada época correspondiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana, sendo que a “juventude” foi a idade privilegiada do século XVII; a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX.

No contexto europeu medieval, conforme Ariès (2011), a ausência de uma concepção de infância, acarretava que fossem rapidamente integrados às rotinas dos

adultos. Essa transição precoce se deu pela necessidade de sobrevivência em um mundo marcado pela alta mortalidade infantil e pela visão utilitarista dos filhos como força de trabalho. Não havia, portanto, uma distinção clara entre as esferas infantis e adultas, e a educação formal era restrita às elites, com poucas oportunidades para o aprendizado sistemático.

Na sociedade medieval, a ideia de infância não existia; isso não significa que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. A ideia de infância não é uma noção inata; ela corresponde a uma consciência particular que a sociedade tem em relação à criança, consciência essa que se desenvolve e se modifica com o tempo (Ariès, 2011, p. 12).

Ainda segundo Ariès (2011), a partir do Renascimento, o olhar sobre a infância começou a mudar gradualmente, pois a Reforma Protestante trouxe uma visão mais disciplinadora, ao considerar que a criança seria um ser que necessariamente poderia moldado por valores religiosos e sociais. E ainda, simultaneamente, vieram as escolas e o fortalecimento das práticas educacionais em países europeus desenvolvidos para a institucionalização da infância.

Este período é marcado por uma diferenciação mais explícita entre os papéis sociais da criança e do adulto. "A infância é uma construção social e histórica. Em cada época e em cada sociedade, a criança foi percebida e tratada de maneira diferente, de acordo com os valores, as necessidades e as representações culturais vigentes" (Del Priore, 1999, p. 15)

Del Priore (1999) ressalta que, nos séculos XVIII e XIX, com a Revolução Industrial, a infância ganhou nova visibilidade, mas não necessariamente maior proteção, pois "a preocupação com a infância abandonada mostrou-se mais candente, a partir do momento em que a pobreza se tornou onerosa ao Estado" (Del Priore, 1999, p. 146). Ainda expõe que surgiu movimentos de proteção social, que começaram questionar essas práticas onde crianças eram amplamente exploradas como mão de obra em fábricas, minas e atividades domésticas. Nesse período, surgiram as primeiras leis que limitavam o trabalho infantil e estabeleceram o direito à educação, ainda que de forma incipiente.

No Brasil, a construção do conceito de infância acompanhou um percurso diferente, marcado pelas especificidades da formação social, cultural e econômica do país. Conforme Del Priori (1999), no período colonial, as crianças indígenas e afrodescendentes eram frequentemente submetidas a condições de exploração,

enquanto a infância das elites era idealizada como um período de preparação para os papéis sociais que assumiriam na vida adulta. A chegada dos jesuítas e a criação de colégios no período colonial trouxeram elementos de instrução para as crianças, mas o acesso era restrito e elitizado.

O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil (Del Priore, 1999, p. 8).

Del Priore (1999) ainda esclarece que, com a abolição da escravatura e o avanço da urbanização no final do século XIX, a infância começa a ser vista de forma mais intensiva, embora ainda profundamente influenciada pelas desigualdades sociais. A ideia de proteção e cuidado infantil emerge gradualmente com o surgimento de instituições filantrópicas, creches e parques infantis, que buscavam atender às crianças das classes trabalhadoras, com forte caráter assistencialista, limitado em sua efetividade enquanto espaços educativos.

O século XX, com o desenvolvimento das ciências sociais e da psicologia, contribuiu para a valorização da criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento. Na legislação brasileira, a infância começou a ser reconhecida como uma etapa distinta da vida com direitos próprios a partir da promulgação do Código de Menores (Brasil, 1927). Contudo, foi somente com a Constituição (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – (Brasil, 1990) –, que os direitos das crianças passaram a ser garantidos de maneira mais ampla. O ECA classificou a criança como sujeita de direitos, exigindo políticas públicas para garantir proteção integral, incluindo acesso à educação e ao lazer.

A evolução da infância também se reflete no surgimento e fortalecimento das instituições educativas externas para crianças pequenas. Gradativamente, as creches e jardins de infância, que tinham um caráter predominantemente assistencialista, passaram a incorporar práticas pedagógicas que valorizavam o desenvolvimento integral da criança, destacando-se como espaços educativos.

Nas sociedades contemporâneas, o papel social da criança continua a evoluir, com ênfase na garantia de seus direitos e na promoção de sua autonomia. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reflete essa visão ao propor práticas

pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil e a interação como eixos centrais da Educação Infantil. Esse reconhecimento reforça o entendimento de que a infância deve ser vivida em sua plenitude, respeitando suas especificidades e necessidades.

Ainda assim, persistem desafios significativos, especialmente em países como o Brasil, onde as desigualdades sociais e regionais impactam diretamente o acesso e a qualidade desse nível educacional. Muitas crianças ainda vivem em contextos que dificultam o pleno exercício de seus direitos, ressaltando a necessidade de políticas públicas robustas e de uma prática pedagógica que compreende a infância como um período singular e fundamental na formação humana.

A compreensão da infância como uma construção histórica e social é necessária para conceber a Educação Infantil de forma crítica e contextualizada. Reconhecer os avanços e retrocessos nessa trajetória permite refletir sobre como construir uma sociedade que valorize plenamente a infância, garantindo a todas as crianças o direito a uma educação inclusiva, lúdica e de qualidade.

Conforme Ariès (2011), podemos destacar que as crianças sempre estiveram presentes na sociedade, no entanto, no mais das vezes, não foram vistas como sujeitos singulares e com características próprias, distintas das de outras idades da vida. Atentando para a sociologia da criança, conforme explicam Lima *et al.* (2014), a partir de Sarmento (2004), a institucionalização da infância decorreu da criação de instâncias públicas de socialização, seguido pela transformação do modelo de família para um formato nuclear, bem como pela construção de saberes normativos que permitiram a administração simbólica da infância por meio de regras e instituições.

A escola, que não nascera inicialmente para as crianças, tornou-se um espaço privilegiado de sociabilidade infantil e de preparação para o novo mundo que surgia. A família foi perpassada por mudanças profundas que alteraram o lugar da criança, retirando-a da periferia e levando-a para o centro das suas preocupações. O crescimento exponencial da indústria cultural e de serviços, voltado para o público infantil, provocou a invasão do cotidiano das crianças e os procedimentos de controle foram sendo refinados por meio da produção científica, da fundação de órgãos, instituições e legislações nacionais e internacionais que tomaram a criança como foco. (Lima *et al.*, 2014, p. 99).

Considerando que há uma cultura da infância, Lima *et al.* (2014) mencionam que é preciso atentar para o fato de que, como propõe Sarmento e Cerisara (2004),

há quatro eixos que permitem identificar as regras dessa cultura. São elas: interatividade, ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade corresponde às relações que as crianças constroem com seus pares; a ludicidade é o traço fundamental dessa cultura, onde o brincar é condição de aprendizagem e de sociabilidade; a fantasia do real corresponde a uma forma com a qual a criança atribui significado ao mundo e, por fim, o quarto eixo, o da reiteração, envolve o tempo recursivo que predomina no universo da criança. E ainda, esses quatro eixos devem ser contemplados na Educação Infantil.

No entanto, como explicam Lima *et al.* (2014), baseando-se em Sarmento (2009), as instituições, incluindo a escola, desenvolvem processos de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens, o que denomina de socialização vertical. Sendo assim, são adultocentradas, ou seja, são espaços de desempenho de professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, entre outros, que exprimem modos mais ou menos autoritários de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta. Neste contexto, portanto, o brincar, o imaginar e a expressão livre perdem espaço para conteúdos tratados como fundamentais na construção do adulto ideal para o mundo atua.

Sendo assim, para Lima *et al.* (2014), é preciso pensar numa Educação Infantil que permita à criança, conforme propõe Sarmento (2003), integrar o imaginário com o conhecimento e agregar as culturas da infância na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens, ou seja, é importante que a educação amplie as possibilidades de desvelamento do mundo e da construção do saber pelas crianças. Nesta tarefa, em que a criança dever ser a protagonista, ela pode contar com a assistência do professor, que pode construir, nas salas de aula, uma ambiência em que a criança se constitui por meio de ações culturais.

A seguir, vejamos algumas particularidades desse movimento que envolve a transformação de concepções da infância, no Brasil.

3.2 Infância e educação no Brasil: impactos da revolução industrial e o surgimento de creches e jardins de infância

No Brasil, a infância emergiu como categoria social relevante com o avanço das sociedades industriais e as formulações de políticas voltadas à proteção e à educação das crianças. Nesse sentido, houve uma grande transição com a criação das primeiras instituições específicas à infância, como creches e jardins de infância. Esse movimento deu origem a atual Educação Infantil, cujas práticas vêm se modificando em consonância com o cenário político, econômico e social da atualidade.

No Brasil, as creches surgiram inicialmente como iniciativas filantrópicas, apoiadas por entidades religiosas e grupos benficiantes e tinham o objetivo de fornecer cuidados básicos e proteção às crianças de mães trabalhadoras, especialmente em áreas urbanas. Didonet (2001, p. 12) reforça essa perspectiva ao afirmar que “para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco”.

Faria (2015) ressalta que as primeiras creches brasileiras, inspiradas por modelos europeus, como os jardins de infância idealizados por Friedrich Fröbel², também incorporam práticas pedagógicas, embora concentradas principalmente na assistência social.

O atendimento infantil e o acolhimento nas camadas populares, o cuidado que as crianças pequenas teriam enquanto suas mães trabalhavam fora dos lares tornou-se constante. O cuidar pertencia às mais pobres direcionado ao assistencialismo e, o educar, era direcionado às crianças de famílias mais abastadas preocupadas com o pedagógico (Faria, 2015, p. 25).

Faria (2015) coloca que no início do século XX, especialmente durante a Primeira República, a urbanização e a industrialização em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro aumentaram a demanda por espaços que poderiam cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam. Tais locais, entretanto, eram frequentemente direcionados às classes populares, com pouca atenção à educação

² Conforme Cardoso *et al.* (2023), o alemão Friedrich Fröbel é conhecido como o pedagogo dos jardins de infância. Ele também criou brinquedos educativos para crianças pequenas, que se popularizaram em todo o mundo no século XIX. E ainda, o conceito de aprender fazendo por ele proposto respeita, antes de tudo, a metodologia natural das crianças e, para aplicá-lo, os adultos devem olhar, observar as crianças. Ele explicou que o conhecimento da criança se dá pela exploração direta dos objetos, assim para aprender a desenhar uma mesa, por exemplo, a criança precisa observar o próprio objeto.

formal, focando principalmente no cuidado e na proteção física das crianças, reproduzindo uma lógica assistencialista

A industrialização no Brasil aumentou a demanda por mão de obra, particularmente em algumas frentes de fábrica como as têxteis, por exemplo. Para o empregador, o trabalho realizado pelas mulheres era de baixo custo e levou à expansão a oferta de trabalho para o público feminino. Com esse mercado aberto para as mulheres, começou a surgir a necessidade de cuidados para com as crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam (Faria, 2015, p. 24).

As primeiras iniciativas governamentais relacionadas à Educação Infantil no Brasil surgiram no contexto de políticas públicas externas para a saúde e assistência social. A criação dos Parques Infantis, na década de 1930, foi uma tentativa de oferecer espaços que combinassem atividades lúdicas e educativas para crianças pequenas. No entanto, essas instituições estavam longe de atender às necessidades de todas as crianças brasileiras, sendo acessíveis principalmente para as populações urbanas. Já em meados de 1950, os parques foram transformados nas atuais escolas municipais de Educação Infantil, com alterações no horário de atendimento, e contemplando agora a faixa etária das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Ao se afastar do assistencialismo, as creches e jardins de infância passam a incorporar elementos pedagógicos e a brincadeira. Essa transformação foi influenciada por teóricos educacionais, como Piaget e Vygotsky, que sublinharam a importância das interações sociais e das experiências lúdicas no aprendizado. No Brasil, essas ideias moldaram a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil, ainda que de forma desigual entre regiões e classes sociais.

Oliveira (2011) enfatiza que os movimentos sociais e as pesquisas educacionais passam progressivamente a defender a importância pedagógica das creches, compreendendo que o cuidar e o educar são tarefas indissociáveis para o desenvolvimento integral das crianças. Esse debate contribuiu para que, nas últimas décadas do século XX, a Educação Infantil fosse incluída na legislação educacional brasileira, estabelecendo padrões mínimos de qualidade, integrando o atendimento infantil em sistemas educacionais regulares, e superando, aos poucos, a associação histórica das creches com ações exclusivamente assistencialistas.

A Constituição de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado. Essa mudança foi acompanhada pela LDB (Brasil, 1996), que definia a

Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Essa legislação consolidou a importância das creches e pré-escolas como espaços educativos, e não apenas de cuidado.

A LDB (Brasil, 1996) foi essencial para mudar essa realidade, ao exigir que a Educação Infantil fosse organizada sob uma perspectiva pedagógica, buscando romper com o enfoque exclusivo no cuidado e consolidar a criança como sujeito de direitos. Esse avanço legislativo possibilitou que as creches deixassem de ser apenas um serviço assistencial e se tornassem ambientes educativos.

Monarcha (2001) reforça que essa transição também foi resultado de mudanças sociais e culturais, que passaram a valorizar o papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança. No fim da década de 80, as políticas públicas começaram a priorizar o acesso universal e a qualidade do atendimento, garantindo que crianças de diferentes contextos socioeconômicos pudessem se beneficiar de práticas pedagógicas estruturadas, respeitando suas especificidades e ritmos de aprendizado.

Com a implementação da BNCC (Brasil, 2018), aprofundou as transformações iniciadas por esses marcos legais. Ela estabeleceu diretrizes claras para a Educação Infantil, organizando o currículo em torno de direitos de aprendizagem e campos de experiência. A proposta enfatiza a centralidade do brincar, das interações e das práticas que respeitam a singularidade da criança. Essa abordagem trouxe maior clareza às práticas pedagógicas, garantindo que a Educação Infantil fosse planejada com intencionalidade e alinhada ao desenvolvimento integral das crianças.

A Educação Infantil no Brasil carrega, portanto, os resquícios de uma trajetória que começou com a assistência social e evoluiu para um modelo educacional mais integrado. A entrada das mulheres no mercado de trabalho e a urbanização foram descobertas desse processo, mas a luta pela universalização e pela qualidade da dessa modalidade de educação continua sendo um desafio no século XXI. Ao mesmo tempo, o reconhecimento da infância como uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano reforça a necessidade de políticas públicas mais robustas e equitativas.

A inclusão da Educação Infantil no PNLD (Brasil, 2020) reflete diretamente essas mudanças nas políticas públicas. A partir de editais específicos, materiais pedagógicos e literários passaram a ser distribuídos para crianças de 0 a 5 anos e

para os professores dessa etapa. Essa medida fortaleceu o caráter educacional das instituições de Educação Infantil, oferecendo recursos que atendem às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e apoiam os professores na criação de ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes. A distribuição desses materiais também contribui para a redução das desigualdades educacionais, ampliando o acesso a recursos de qualidade em diferentes regiões do país.

Esses avanços mostram que a Educação Infantil no Brasil evoluiu de um modelo focado no cuidado para uma etapa educacional estruturada, com diretrizes claras e suporte pedagógico robusto. No entanto, desafios ainda permanecem, especialmente no que diz respeito à universalização do atendimento e à formação continuada de professores. A BNCC (Brasil, 2018) e o PNLD (Brasil, 2020) representam passos importantes na consolidação da Educação Infantil inclusiva e de qualidade, reafirmando o direito da criança a uma educação que respeite sua individualidade e promova seu pleno desenvolvimento.

3.3 O trajeto da estruturação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

Ao PNLD atribui-se a função de “avaliar e fornecer obras didáticas, pedagógicas, literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma organizada, contínua e gratuita” (Santos, 2019, p. 64). Esse material é distribuído para todas as escolas públicas da Educação Básica, independentemente de serem federais, estaduais, municipais ou distritais. Embora o Programa tenha iniciado em 1929, foi somente em 1985 que ele adquiriu a denominação atual.

Conforme Reis (2016), inicialmente, o Instituto Nacional do Livro (INL) tinha como função lidar com as questões políticas referentes aos livros didáticos e, a partir desse ponto, os livros didáticos ganharam destaque, com um crescimento expressivo na produção e distribuição. A circulação nacional dos livros didáticos começou em 1938, segundo Reis (2016) com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), entretanto, foi somente em 1945 que a produção em massa para importação e uso nas escolas teve início e se expandiu, alcançando, em 1966, 51 milhões de livros distribuídos, quando o MEC, em parceria com a agência norte-americana USAID, criou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), responsável por

coordenar a produção e a distribuição dos livros no país. Em 1970, ainda segundo Reis (2016), o MEC deu um passo importante ao sistematizar a edição de livros didáticos pelas editoras nacionais, sob a organização do INL.

Ainda conforme Reis (2016), com o encerramento da parceria entre MEC e USAID em 1976, coube ao governo brasileiro a responsabilidade pela compra e distribuição da maior parte dos livros didáticos para as escolas das unidades federativas. Nesse mesmo ano, o INL foi extinto e, em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), encarregada da gestão dos livros didáticos, utilizando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A redução dos recursos disponíveis afetou a abrangência do programa, deixando de fora algumas escolas municipais.

Em 1983, segundo Reis (2016), a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), e parte da organização sugeriu que os professores participassem da escolha dos livros didáticos a serem distribuídos. Contudo, foi em 1985 que ocorreram as grandes mudanças, e o programa passou a se chamar PNLD. A partir desse ponto, os professores puderam selecionar os livros que seriam utilizados, e os materiais começaram a ser reutilizados. Além disso, os estados deixaram de contribuir financeiramente, e os alunos da primeira e segunda séries do Ensino Fundamental foram contemplados.

A primeira avaliação pedagógica dos livros didáticos ocorreu em 1996, quando foi aberto o processo de inscrições para o PNLD. Nesse mesmo ano, foi apresentado o primeiro Guia de Livros Didáticos, para as séries de 1^a a 4^a. Essa avaliação pedagógica foi baseada em critérios estabelecidos pelo MEC e continua vigente, com algumas atualizações.

3.4 PNLD e a Educação Infantil

Desde sua criação, o PNLD passou por diversas transformações, consolidando-se como uma política que visa garantir o acesso a materiais de qualidade para alunos e professores de escolas públicas. Com a responsabilidade de fornecer livros didáticos, obras literárias e materiais pedagógicos de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, o PNLD desempenha um papel crucial na democratização da educação no país.

Ao longo das décadas, o PNLD foi ampliado, abrangendo diferentes etapas da educação básica. Em seus primeiros anos, o foco era restrito aos ensinos fundamental e médio, com a distribuição de livros voltados para disciplinas centrais como língua portuguesa, matemática, ciências e história. Nos anos 1990, o programa passou a incluir obras literárias através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que se fundiu ao PNLD em 2006, expandindo ainda mais seu escopo de atuação. Esse movimento refletiu a compreensão crescente de que o acesso a livros e materiais pedagógicos de qualidade é uma ferramenta essencial para a promoção de uma educação equitativa.

Uma mudança significativa ocorreu em 2020, com a inclusão da Educação Infantil no PNLD, um marco para a primeira etapa da educação básica. Até esse ponto, o programa não contemplava diretamente as creches e pré-escolas, embora houvesse iniciativas anteriores, como o PNBE, que forneciam acervos literários para as escolas públicas. A inclusão desse nível educacional no PNLD foi resultado de editais específicos, como o Edital n.º 02/2020, que passou a convocar obras pedagógicas e literárias voltadas para as crianças de 0 a 5 anos. Essa mudança foi fundamental para alinhar as práticas pedagógicas às diretrizes estabelecidas pela BNCC, que destaca a importância do brincar e das interações para o desenvolvimento infantil.

A inserção da Educação Infantil no PNLD representa um avanço significativo na política educacional brasileira, pois reconhece o papel crucial que essa etapa desempenha na formação das crianças. A distribuição de acervos literários e materiais pedagógicos para professores e alunos dessa faixa etária visa não apenas apoiar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, mas também oferecer um suporte pedagógico contínuo para os educadores. Além disso, ao garantir que escolas públicas de todo o país tenham acesso aos materiais, o PNLD contribui para a redução das desigualdades educacionais, especialmente em um país de dimensões continentais e marcadas por disparidades regionais como o Brasil.

A implementação desses acervos segue os princípios da BNCC, que preconiza o desenvolvimento de competências. O impacto dessa inclusão vai além do simples fornecimento de materiais: ela reforça a importância de uma abordagem lúdica e interativa na educação das crianças pequenas, respeitando seu ritmo de aprendizagem e seu direito ao brincar.

O PNLD é uma política pública fundamental para a educação básica brasileira, pois contribui para a equidade e a qualidade do ensino. A inclusão da Educação Infantil traz para o centro do debate educacional a necessidade de oferecer materiais didáticos adequados e específicos para essa etapa da vida escolar, garantindo que as crianças tenham um início de trajetória educacional sólido e estimulante.

A inclusão da Educação Infantil no PNLD com a publicação do Edital n.º 01/2017, pela primeira vez convocou obras pedagógicas específicas para os professores dessa etapa. Antes disso, o programa estava voltado apenas para as etapas posteriores da educação básica, deixando uma lacuna no atendimento à primeira infância. O edital de 2017 trouxe livros pedagógicos voltados para os educadores da Educação Infantil, com o propósito de fortalecer a formação continuada dos professores e apoiar suas práticas pedagógicas.

O Programa Nacional de Livros Didáticos - PNLD, brasileiro, é um dos maiores projetos de distribuição gratuita de livros escolares em todo o mundo pois distribui acervos de obras literárias, obras complementares, dicionários e Livros Didáticos para todos os alunos da rede pública da Educação Básica [...] No entanto, sabemos da pressão por parte dos grupos editoriais para que a Educação Infantil fosse incluída no programa (Boito; Barbosa; Gobatto, 2016 p. 3).

Esse movimento foi ampliado com o Edital n.º 02/2020, que expandiu ainda mais o alcance do programa. Além dos materiais pedagógicos para professores, o edital incluiu a distribuição de livros didáticos e literários diretamente voltados para as crianças de 0 a 5 anos, além de recursos específicos para professores e gestores escolares. O objetivo era garantir que as crianças tivessem acesso a materiais que estimulassem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, por meio de obras que respeitassem as características lúdicas e interativas dessa fase da vida.

A importância do material didático para o desenvolvimento da primeira infância não pode ser subestimada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009, já destacavam o papel fundamental do brincar e da interação social no desenvolvimento infantil. Assim, a inclusão da Educação Infantil no PNLD foi um passo fundamental para garantir que os professores tivessem acesso a materiais que apoiassem na promoção de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da BNCC e à Política Nacional de Alfabetização (PNA). Ambas as

políticas sublinham a importância do desenvolvimento integral da criança, respeitando seus tempos e ritmos de aprendizagem.

A Portaria Normativa MEC nº 7, enfatiza que o material didático voltado para a Educação Infantil deve considerar as especificidades da faixa etária, com foco em práticas interativas e atividades que estimulem o desenvolvimento integral das crianças. Esse entendimento reflete a preocupação em promover uma educação de qualidade desde a primeira infância, garantindo que os professores recebam materiais que auxiliem na criação de ambientes de aprendizagem ricos e desafiadores, mas também acolhedores e inclusivos.

Além disso, o Manual de Registro da Escolha do PNLD 2022, direcionado à Educação Infantil, salienta que a escolha dos livros deve estar de acordo com a BNCC.

Que nos leva a crer no alto índice de reprovação das obras foi a dificuldade de articulação com o eixo estruturante do currículo apresentado no artigo Art. 9º das DCNEI [...] no artigo destacado, torna-se evidente que são as crianças o centro das experiências, são elas e seus interesses os motivos e os direcionamentos das práticas pedagógicas. São elas, também, os sujeitos participativos de todo o processo de construção das propostas (Velasquez; Albuquerque, 2023, p. 7).

Assim, garantindo que os materiais selecionados promovam o desenvolvimento das competências e o estímulo à linguagem, à numeracia e às habilidades socioemocionais. E ressalta o papel central do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando às crianças experiências educativas diversificadas e significativas.

3.5 A implementação do PNLD para a Educação Infantil

A implementação do PNLD para a Educação Infantil também gerou debates. Educadores e pesquisadores apontam que a utilização de livros didáticos nessa etapa da educação pode promover práticas pedagógicas conteudistas, que não respeitam as particularidades do desenvolvimento infantil.

Segundo Velasquez e Albuquerque (2023), há uma preocupação de que a adoção desses livros possa incentivar uma escolarização precoce da infância, desvirtuando o caráter essencialmente lúdico dessa fase, que deveria ser marcada pela interação, pelo brincar e pelo desenvolvimento da criatividade. Sendo então fundamental que os educadores estejam atentos para que o uso dos materiais

didáticos seja feito de maneira adequada, garantindo que a infância seja vivida em toda a sua plenitude. Santana diz que a chegada dos livros e manuais para a Educação Infantil:

[...] implica muito mais do que olhar as obras que foram selecionadas para as escolhas das instituições de ensino. Tendo isso em consideração, procuramos analisar os dois editais, resguardando as singularidades de cada documento e a conjuntura de cada momento histórico das respectivas definições, buscando observar quais são as continuidades, as descontinuidades e a intertextualidade, buscando conhecer, também, os setores e as pessoas envolvidas nos processos, os avaliadores das obras didáticas e o sistema de avaliação pedagógica (Sant'Anna, 2021, p. 95).

Essa implementação se consolidou com os primeiros editais específicos, sendo uma extensão natural do compromisso do governo com a universalização da educação básica. O Edital n.º 01/2017 foi o primeiro a convocar obras pedagógicas voltadas especificamente para os professores de creches e pré-escolas. Esse edital trouxe um conjunto de obras que visavam apoiar o trabalho dos educadores na Educação Infantil, oferecendo orientações didáticas para promover o desenvolvimento adequado das crianças. Conforme Sant'Anna (2021), este Edital contemplou o material pedagógico destinado exclusivamente aos professores da Educação Infantil, destacando a necessidade de um suporte didático especializado. Isso ampliou o escopo do programa, garantindo que as crianças tivessem acesso a materiais que estimulassem tanto suas habilidades cognitivas quanto socioemocionais. De acordo com o texto do edital, o objetivo era "garantir que os acervos contemplassem a diversidade cultural e promovessem uma aprendizagem lúdica e significativa, alinhada às diretrizes da BNCC" (Edital n.º 02/2020).

Os materiais incluídos no PNLD para a Educação Infantil foram divididos em três categorias principais:

- a) Livros Literários: obras de ficção, poesia e narrativas destinadas à formação do repertório literário das crianças, promovendo o prazer pela leitura e incentivando a formação de leitores desde a infância. Essas obras são essenciais para estimular a imaginação e a criatividade;
- b) Livros Didáticos: materiais voltados diretamente para o ensino de habilidades específicas. Esses livros devem seguir os princípios lúdicos indicados pela

(BNCC), que destaca a importância de promover a autonomia das crianças por meio de experiências sensoriais e interativas. Como enfatiza a BNCC que na primeira infância “é um momento crucial para o desenvolvimento de habilidades de linguagem e matemática, que devem ser promovidas por meio de atividades que integrem o lúdico ao cotidiano das crianças” (BNCC, 2017, p. 22);

- c) Guias Pedagógicos para Professores: materiais que devem apoiar o planejamento pedagógico, oferecendo sugestões, orientações metodológicas e estratégias para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, a implementação do PNLD na Educação Infantil não apenas ampliou o acesso a materiais, mas também intende fortalecer o papel dos professores como mediadores do aprendizado. Sant'Anna (2021, p. 140) ressalta que:

[...] os materiais selecionados para o PNLD 2020 foram cuidadosamente avaliados quanto à sua capacidade de promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que as competências cognitivas e socioemocionais fossem trabalhadas de forma integrada.

Ao garantir que professores e gestores escolares tenham acesso a guias pedagógicos alinhados às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o programa fortaleceu a formação continuada dos docentes, ajudando-os a planejar e executar práticas pedagógicas mais eficazes. Além disso, a distribuição de livros literários e didáticos voltados para o público infantil assegura que as crianças, independentemente da sua localização geográfica ou condição socioeconômica, tenham acesso a materiais de qualidade que promovem o desenvolvimento de competência envolvendo linguagem, numeracia e habilidades socioemocionais.

No entanto, o processo de implementação não está isento de desafios. Um dos principais pontos de debate entre educadores e pesquisadores é o risco de que a introdução de livros didáticos nessa fase possa levar à antecipação de práticas conteudistas, desvirtuando o caráter lúdico que deve caracterizar a primeira infância.

A crítica central é que, ao enfatizar o uso de livros didáticos, há o perigo de que a Educação Infantil se aproxime de modelos mais tradicionais e menos flexíveis, que não respeitam integralmente o ritmo natural de aprendizagem das crianças, como

apontado por Sant'Anna (2021, p. 140), ao destacar que "os materiais devem ser utilizados com cautela para não escolarizar precocemente o ensino infantil".

Outro desafio importante é a capacitação contínua dos professores para utilizar esses materiais de forma adequada.

A formação docente foi sendo construída, ao longo da história, passando por diferentes tempos e visões política [...] nesta lógica, produtos, cursos de qualificação e materiais didáticos são oferecidos para escolas e professores de modo a qualificar o docente, remetendo à escola e diretamente ao docente o fracasso e o insucesso da educação pública (Sant'Anna, 2021, p. 79).

Embora os guias pedagógicos forneçam orientações, é necessário garantir que os professores tenham formação adequada para integrar esses recursos de maneira significativa ao cotidiano escolar, sem comprometer o espaço do brincar e das interações sociais, que são fundamentais para o desenvolvimento infantil. A formação continuada, portanto, deve ser reforçada, de modo que os educadores consigam adaptar os materiais didáticos às realidades e necessidades das suas turmas.

O programa tem o potencial de continuar a contribuir para a qualidade da Educação Infantil no Brasil, desde que os materiais sejam vistos como ferramentas complementares ao processo de ensino-aprendizagem e não como guias rígidos que limitam a criatividade dos professores e das crianças. De certo modo, a nossa pesquisa busca validar ou não esse potencial.

Além disso, há um potencial de expansão do PNLD para incluir outros tipos de materiais que possam enriquecer ainda mais o ambiente escolar, como jogos educativos, brinquedos e ferramentas digitais adaptadas para a faixa etária da Educação Infantil. A inclusão de tais recursos no futuro poderá ampliar ainda mais as possibilidades de ensino e aprendizagem, permitindo que as crianças desenvolvam suas capacidades de forma lúdica e significativa.

3.6 O Papel do Professor na Mediação dos Materiais do PNLD na Educação Infantil

No que diz respeito à função do livro didático em sala de aula, Reis (2016) destaca que o professor precisa atuar como mediador, e não apenas um transmissor passivo do conteúdo que o livro didático apresenta. Ela argumenta que "o livro didático não deveria ser um 'ditador' de conteúdo, mas uma ferramenta flexível, adaptada às realidades dos alunos" (Reis, 2016, p. 60). Esse entendimento ressalta que a

mediação do professor é fundamental para que o livro didático não se torne um elemento rígido, mas sim um ponto de partida para práticas pedagógicas contextuais de citação para a crítica sobre a rigidez do uso do livro didático

E ainda, há limitações do livro didático ao ser visto como um recurso definitivo. Ela aponta que "nenhum livro didático é capaz de atender completamente as necessidades de todos os contextos educacionais" (Reis, 2016, p. 152), e que cabe ao professor realizar as adaptações necessárias para que o material didático faça sentido para a realidade dos alunos

O professor, portanto, precisa atuar de maneira crítica, utilizando o material como suporte, e não como um fim em si mesmo, para garantir que a Educação Infantil continue centrada no lúdico e na exploração sensorial, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Compreendemos que as aprendizagens e as práticas pedagógicas acontecem através das interações e brincadeiras, nas e pelas relações, encontros e narrativas estabelecidas com os pares, mediadas pela professora, através de arranjos espaciais e temporais. Sustentadas por esta visão, as relações são o centro do processo e das práticas educativas, de modo que a criança e/ou a professora, se fazem protagonistas, produtoras e autoras de conhecimento e cultura.

Aqui, cabe enfatizar que é importante refletir sobre os conhecimentos que o professor deve ter para lidar com essas adaptações ou recriações de atividades apresentadas por esses livros destinado à Educação Infantil. E ainda, o livro didático traz, em potencial, valores culturais e ideológicos que podem não se alinhar às experiências das crianças ou à visão de mundo que a escola pretende fomentar. Por exemplo, narrativas ou representações de grupos sociais, culturais e étnicos podem, por vezes, reforçar estereótipos ou apresentar visões limitadas sobre a diversidade. O professor, ao adotar uma postura crítica, pode explorar esses pontos de forma reflexiva com seus alunos, promovendo discussões que ampliem a compreensão da pluralidade cultural e desconstruam preconceitos. Dessa maneira, o livro didático torna-se uma ferramenta não apenas para a instrução, mas também para a formação crítica e cidadã.

O processo de seleção dos livros, que no PNLD envolve a participação dos professores, também é um momento crucial para o exercício desse papel crítico. O professor, ao escolher os materiais a serem utilizados, deve estar atento não apenas

à qualidade pedagógica, mas também ao alinhamento dos conteúdos com os valores e objetivos educacionais que deseja promover em sala de aula. A formação continuada dos professores é vital nesse processo, pois fornece ferramentas e subsídios para que os docentes façam escolhas fundamentadas e conscientes.

Ademais, é importante considerar que o livro didático, embora fundamental, não deve ser a única ferramenta de ensino. O professor precisa diversificar suas estratégias pedagógicas, utilizando outros materiais e abordagens que complementem o livro didático e respondam às necessidades específicas dos alunos. Isso garante que o processo de ensino-aprendizagem seja mais dinâmico, inclusivo e adaptado às realidades dos estudantes.

Em suma, o papel crítico do livro didático na Educação Infantil exige uma análise profunda de seus conteúdos, escolhas ideológicas e implicações pedagógicas. O professor, como mediador desse material, precisa atuar de forma reflexiva, adaptando-o à realidade de seus alunos e garantindo que ele seja usado de maneira eficaz para promover o desenvolvimento integral das crianças. Nesse aspecto, consideramos que a nossa pesquisa vai ao encontro dessa tarefa de construir um olhar crítico para as atividades e, de modo geral, para esses livros destinados a esse nível educacional.

Em seguida, passamos para a análise das representações visuais/atividades, considerando o objetivo que apresentou o maior percentual para o Campo de Experiência 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação, que foi selecionado por ter maior aproximação ao letramento e à alfabetização. As análises serão apresentadas no capítulo que segue o próximo, que será dedicado à definição de signo e classificações, e à classificação de formas visuais figurativas.

4 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E INTERSEÇÕES

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao letramento na Educação Infantil. Sendo assim, apresentamos concepções de alfabetização e letramento como experiências intrínsecas à vida das crianças.

4.1 Concepções de alfabetização e letramento

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais na Educação Infantil, pois representam as bases que sustentam a construção do conhecimento das crianças e sua inserção significativa no mundo da linguagem escrita. Entender esses processos, segundo Soares (2017), não apenas como etapas isoladas, mas como experiências integradas e interdependentes é essencial, especialmente ao considerarmos que:

[...] colocar em dúvida a possibilidade ou conveniência da presença de alfabetização e letramento nas instituições de Educação Infantil é desconsiderar que a criança já chega a ela em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita (Soares, 2017, p. 139).

Soares (1997) define alfabetização como o processo de aquisição do sistema alfabético, que inclui o domínio das habilidades de leitura e escrita de letras, sílabas e palavras. Essa compreensão reforça que alfabetizar envolve mais do que o reconhecimento gráfico das letras, implicando também no entendimento das relações entre sons e grafias.

Historicamente, o conceito de letramento emergiu posteriormente ao de alfabetização, ganhando espaço no Brasil principalmente a partir da década de 1980. A palavra letramento, segundo Soares (2004), passou a ser usada para descrever práticas sociais mais complexas e amplas, relacionadas ao uso efetivo da leitura e da escrita em diferentes contextos. Diferentemente da alfabetização, o letramento não está restrito ao domínio técnico do sistema alfabético, abrangendo a capacidade de aplicar esses conhecimentos em práticas cotidianas e sociais, como interpretar textos jornalísticos ou redigir cartas pessoais.

A evolução histórica do conceito de letramento está diretamente relacionada à necessidade de se considerar que, além de saber ler e escrever, as pessoas precisam utilizar essas habilidades de maneira significativa no cotidiano. Tal evolução, conforme Kleiman (1995, p. 19), “está diretamente relacionada à necessidade de se considerar que, além de saber ler e escrever, as pessoas precisam utilizar essas habilidades de maneira significativa no cotidiano”. Nas palavras de Kleiman (1995, p. 19):

Letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. É um específico cultural, isto é, varia segundo as sociedades, as épocas históricas e os grupos sociais que o praticam; caracterizando-se, portanto, pelo uso efetivo e significativo da escrita no cotidiano.

Essa concepção desloca o foco da aprendizagem puramente técnica para uma visão mais ampla, centrada no uso social e cultural da linguagem escrita.

Ainda que complementares, alfabetização e letramento apresentam diferenças conceituais importantes que devem ser compreendidas pelos educadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Soares (2017, p. 139) reforça essa indissociabilidade ao afirmar que a criança “já chega [à escola] em pleno processo de alfabetização e letramento”, destacando que esses processos coexistem desde muito cedo.

Soares (2004) argumenta que alfabetizar e letrar não são ações concorrentes, mas sim complementares, e assim devem ser vistos, de modo especial, na Educação Infantil. Isso porque, as crianças vivenciam práticas sociais de leitura e escrita e constroem, por meio delas, hipóteses sobre a linguagem escrita, desde a mais tenra idade. Assim, faz-se necessário proporcionar à criança, nessa modalidade de educação, uma ambiência com oportunidades reais de uso da linguagem escrita com sentido e função social.

Compreender alfabetização e letramento como processos e dimensões interligadas possibilita ao professor criar estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), tal abordagem valoriza a diversidade cultural e linguística das crianças e propicia práticas educacionais que vão além da decodificação, promovendo a construção ativa de significados pessoais e coletivos por meio da linguagem escrita.

a) Alfabetização: muito além da decodificação

Ferreiro e Teberosky (1999) - na obra denominada Psicogênese da Língua Escrita -, destacam uma ruptura epistemológica na compreensão da alfabetização ao deslocar o foco da “boa didática” para a maneira como a criança aprende. As autoras demonstram que a visão tradicional onde o aluno era um recipiente vazio a ser preenchido com códigos alfabéticos, para colocar a criança como um sujeito epistêmico, ativo na construção do conhecimento, que formula hipóteses e estratégias próprias para entender como a escrita representa a linguagem falada.

Fundamentando-se na teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1999) trazem à tona uma constatação que muitos professores já constataram, mas não conseguir conceituar: a criança começa a pensar sobre a escrita antes mesmo de ser formalmente ensinada a ler ou escrever. Ou seja, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 5), “a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina”.

A criança, desde muito cedo, elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita e, nessa construção, passa por níveis diferenciados de compreensão, que vão desde uma escrita pré-silábica, em que ainda não há correspondência sistemática entre grafia e sons, até uma escrita alfabética, em que a criança comprehende a função representativa das letras em relação aos fonemas da fala (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 191).

Nesse sentido, a escrita não é apreendida como um conjunto de sinais a serem memorizados, mas como um sistema que precisa ser compreendido. Essa compreensão se constrói por meio das interações da criança com o mundo: com textos, nomes, placas, embalagens e, principalmente, com pessoas que leem e escrevem em seu entorno. Os chamados estágios psicogenéticos — pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético — não são fases a serem superadas com pressa, mas expressões legítimas do esforço cognitivo da criança em atribuir sentido à escrita.

As hipóteses da criança sobre a escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), são tentativas genuínas de organizar o mundo da linguagem escrita a partir dos indícios disponíveis no ambiente, ou seja, elas não indicam falta de maturidade. Assim,

quando uma criança escreve “AV” para “avião”, ela não está simplesmente errando — está demonstrando uma lógica interna inicial de relação entre sons e letras.

Estas concepções implicam que na prática docente, o professor deve acolher as hipóteses das crianças e dialogar com elas, o que requer uma escuta atenta, sensível, investigativa — e a suspensão de julgamentos prematuros. Nesse contexto, como explicam as autoras, o ambiente alfabetizador não se resume à presença de cartazes e palavras nas paredes, mas sim às interações significativas entre adultos e crianças. O essencial está na mediação intencional de um adulto que comprehende e valoriza a curiosidade da criança sobre o mundo escrito.

E ainda, Ferrero e Teberosky (1999) explicam que reconhecer a criança como sujeito epistêmico implica também repensar o conceito de fracasso escolar. Enfatizam também que a psicogênese nos mostra que o insucesso na alfabetização não está, na maioria das vezes, na suposta “incapacidade” do aluno, mas na incompreensão de seus modos próprios de pensar, e ainda, há crianças de diferentes contextos socioculturais chegam à escola com experiências diversas em relação à linguagem escrita, e cabe à escola acolher essas vivências como ponto de partida para a aprendizagem.

Essa abordagem da alfabetização se constitui como um compromisso ético e político, pois é guiada pelo reconhecimento do direito da criança de ser compreendida e respeitada em seus modos de aprender. Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que crianças de classes populares não têm um *déficit*, mas sim menos oportunidades de participar de práticas letradas. A desigualdade, portanto, não está nelas, mas no modo como a escola historicamente as trata, nas poucas oportunidades de participar de eventos letrados, ou seja, nas condições sociais e escolares que lhes são historicamente negadas.

Nenhuma criança entra na escola sem nada saber sobre a escrita e o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para todas, não importa a classe social. Mais ainda, a diferença no desempenho decorre do fato de que a criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega à escola regular, enquanto a de classe baixa ainda tem, habitualmente, hipóteses primitivas sobre a escrita, não porque seja menos capaz, e sim porque teve menos oportunidades de participar de eventos de leitura e de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. VIII).

Por fim, como enfatizam Ferreiro e Teberosky (1999), a psicogênese da língua escrita não é apenas um referencial teórico, mas sim um elemento que deve instigar

o professor a transformar suas práticas pedagógicas e a se reposicionar como mediador sensível, investigativo e comprometido com o direito de aprender. Alfabetizar, nesse sentido, não é repetir métodos, mas reconhecer que ensinar a escrever é, sobretudo, dialogar com o pensamento das crianças sobre a linguagem, compreendendo que “escrever não é copiar” e “ler não é decifrar” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 283).

b) Bases teóricas

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky fornece uma base teórica sólida para compreender o desenvolvimento cognitivo infantil em contextos educativos. Para Vygotsky (1985), o aprendizado ocorre fundamentalmente por meio da mediação social, especialmente pela linguagem, que é instrumento central na construção do pensamento e da consciência. Nesse sentido, alfabetização e letramento configuram-se como práticas mediadoras essenciais para a inserção da criança na cultura escrita e para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Um dos conceitos centrais de Vygotsky (2007) é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, sendo que o primeiro é determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o segundo, pela resolução de um problema com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Compreendemos que é precisamente nesse intervalo entre o que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que pode alcançar com ajuda que se situam as práticas pedagógicas mais significativas. Neste espaço as práticas pedagógicas devem ser planejadas para potencializar o desenvolvimento das habilidades da criança. Aplicado à alfabetização e ao letramento, esse conceito reforça a importância de oferecer mediações adequadas para que os alunos avancem em suas hipóteses sobre a escrita, construindo sentidos e compreensões cada vez mais elaboradas.

As concepções de letramento, explicitas por Soares (2004), dialoga com a abordagem de Vigotsky (2007), ao afirmar que a aprendizagem da linguagem escrita não se resume ao domínio do código, mas envolve o uso social desse código em contextos reais de comunicação. Soares (2004) ainda defende que o letramento deve ser entendido como uma prática social, na qual crianças não apenas aprendem a

codificar letras e palavras, mas também a utilizá-las em situações reais e significativas de comunicação. Dessa forma, a aprendizagem da escrita é enriquecida pela inserção social e cultural, ampliando seu sentido e utilidade no cotidiano das crianças.

A concepção de letramento que aqui se assume parte da constatação de que as práticas de leitura e de escrita que se desenvolvem nos diversos contextos sociais e culturais são variadas e múltiplas e de que, por isso, não há um único tipo de letramento. O letramento escolar, portanto, deve ser compreendido como uma forma particular de letramento, que deve dialogar com as outras práticas de leitura e de escrita que os alunos conhecem ou às quais já foram expostos (Soares, 2004, p. 143).

Essa concepção implica reconhecer que cada criança chega à escola com um repertório único de vivências e conhecimentos prévios sobre a linguagem. Soares (2009) defende que tais saberes devem ser valorizados como ponto de partida para novas aprendizagens. Com isso, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, que planeja intervenções a partir das experiências e potencialidades dos alunos, respeitando suas diferenças linguísticas e culturais.

Nesse contexto, a mediação do professor assume papel estratégico. Ferreiro e Teberosky (1999), ao dialogarem com os fundamentos vigotskyanos, destacam que a criança formula hipóteses próprias sobre o funcionamento da escrita, e que é por meio de interações significativas com o outro que essas hipóteses são confrontadas, reelaboradas e aprofundadas. Cabe ao professor, portanto, propor situações desafiadoras, mas acessíveis, que favoreçam o avanço conceitual e estimulem o pensamento autônomo.

O sujeito que aprende, a criança, não é um ser passivo, um recipiente a ser preenchido com letras, sílabas e palavras, mas um sujeito ativo que pensa, formula hipóteses, interpreta o que vê e escuta, e constrói sentido a partir das suas experiências com a linguagem escrita. O fracasso escolar, muitas vezes, não está na criança, mas na falta de compreensão dos seus modos de pensar e de aprender (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. VIII).

Soares (2004) reforça que a perspectiva sociocultural de alfabetização e do letramento deve reconhecer que cada criança ingressa na escola com um repertório próprio de conhecimentos adquiridos no ambiente social, devendo estes serem valorizados como ponto de partida para novas aprendizagens. Considerar tais conhecimentos prévios é essencial para promover uma aprendizagem inclusiva e significativa, respeitando a diversidade linguística e cultural infantil. Além disso,

conforme Soares (2004), o ambiente alfabetizador precisa ser intencionalmente construído para fomentar práticas sociais de leitura e escrita. Não basta expor a criança ao código escrito de forma mecânica; é preciso criar condições para que ela atribua sentido a esse código. Assim sendo, como enfatiza Soares (2004), alfabetizar é um ato político e social, que visa formar sujeitos capazes de participar criticamente da sociedade letrada.

É nesse ponto que o diálogo entre Soares e Vygotsky se torna mais potente: ambos reconhecem que o processo de aprendizagem é marcado pelas relações sociais e pela cultura em que o sujeito está inserido. Alfabetizar e letrar, portanto, exige do educador sensibilidade para compreender a criança em sua totalidade, criando pontes entre o mundo que ela já conhece e os conhecimentos que precisa construir.

Em síntese, compreender a alfabetização e o letramento pelas lentes da teoria histórico-cultural de Vygotsky e da perspectiva sociocultural de Soares amplia o papel da escola para além da instrução técnica. Nesse cenário, a aprendizagem é entendida como um processo dinâmico e relacional, no qual a linguagem escrita se constitui como ferramenta de pensamento, expressão e transformação social, ajudando as crianças não apenas a dominarem o código escrito, mas também a desenvolverem uma relação crítica, reflexiva e autônoma com a linguagem escrita, tornando-se participantes conscientes e ativos na cultura que as cerca.

Neste aspecto, consideramos que os Campos de Experiência, que constam em São Paulo (2019), o Currículo Paulista – Educação Infantil, como mencionamos na Introdução, são bem-vindos para construir ambiências em que a alfabetização e o letramento se dão simultaneamente. São eles: a) O Eu, o outro e o nós, b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

4.2 A escola como comunidade de leitores e escritores

Lerner (2002) propõe que a escola deve constituir-se como uma comunidade de leitores e escritores, onde as práticas de leitura e escrita sejam reais, significativas e parte do cotidiano escolar, ou seja, elas devem estar ligadas a propósitos comunicativos e à resolução de problemas reais, superando o enfoque apenas avaliativo ou mecânico do ensino. E ainda, o maior desafio da escola contemporânea

consiste em "incorporar todos os alunos à cultura do escrito" (Lerner, 2002, p. 15), revelando a dimensão social e política do ensino da leitura e da escrita, compreendendo que alfabetizar não se limita ao domínio técnico do código alfabético, mas implica inserir os sujeitos em práticas culturais significativas.

Ao expor o ensino da leitura, Lerner (2002) critica as práticas que reduzem esse processo à simples decodificação de palavras, muitas vezes restrito à avaliação da fluência ou à ênfase exagerada na ortografia. Para a autora, a leitura deve ser entendida como prática social, inserida em contextos de busca por informação, debate de ideias e expressão de sentimentos. "Fazer da escola uma comunidade de leitores que recorram aos textos em busca de respostas para os problemas que necessitam resolver, ou seja, buscam informações, argumentos, conhecimentos e identificação: objeto de conhecimento + objeto de ensino" (Lerner, 2002, p. 19).

Lerner (2002) propõe uma análise do processo educativo a partir de três dimensões interdependentes: o real, o possível e o necessário. O real refere-se às práticas concretas e aos limites estruturais vivenciados cotidianamente pelas instituições escolares. O possível envolve as alternativas pedagógicas e inovações viáveis que, mesmo diante das restrições do sistema, podem ser implementadas de forma significativa. Por fim, o necessário diz respeito ao compromisso ético e político de garantir o acesso universal à leitura e à escrita, como forma de democratizar o conhecimento e combater as desigualdades educacionais.

Para avançar rumo ao necessário, Lerner (2002) defende a diversificação das situações didáticas, articulando distintas modalidades organizativas, como projetos, atividades habituais, sequências de situações e ações independentes. Essa diversidade metodológica favorece um ambiente dinâmico e significativo, no qual ler e escrever não se limitam a tarefas avaliativas, mas se integram à rotina escolar como práticas sociais vivas e funcionais.

Estão implícitas nessas dimensões tanto a transposição didática como o contrato didático. O conceito de transposição didática pressupõe transformar o saber científico em conhecimento ensinável, respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno e conectando os propósitos didáticos aos propósitos comunicativos. Como enfatiza Lerner (2002, p. 33), "o saber científico deve ser transformado de forma significativa, aderindo-se ao cotidiano". O contrato didático, que se refere às regras explícitas e implícitas que regulam as interações entre professor e aluno, no que diz

respeito à responsabilidade de ambos no processo de ensino-aprendizagem. Quando esse contrato é bem compreendido, cria-se um ambiente de cooperação e autonomia, o que favorece a formação de sujeitos críticos, leitores e escritores ativos.

Entre as modalidades organizativas propostas por Lerner (2002, p. 41), podemos destacar os projetos pedagógicos, que devem oferecer “contextos que ganham sentido. São situações didáticas que se articulam em razão de um objetivo e de um produto. Têm a finalidade de ser compartilhados por todos os envolvidos, inclusive quanto ao planejamento de tarefas”. Ainda que potentes, conforme Lerner (2002), os projetos não esgotam as possibilidades de transformação pedagógica. Eles devem ser articulados a outras práticas e sustentados por processos formativos constantes. É imprescindível investir na formação continuada dos professores, na pesquisa didática e na revisão crítica das propostas curriculares. Como adverte Lerner (2002, p. 37) “a capacitação é condição necessária, mas não suficiente para a mudança da proposta didática”.

Sendo assim, as ideias de Lerner são adequadas, principalmente, para auxiliar o professor a encontrar as fronteiras, em uma atividade, entre os momentos de abordar os significados que a criança atribui às palavras e os dados à decodificação das mesmas, que não podem ficar restrito à avaliação da fluência ou à ênfase exagerada na ortografia.

4.3 Letramento e alfabetização na prática pedagógica

No contexto da prática pedagógica, alfabetizar com letramento implica adotar estratégias que aproximem o universo escolar das vivências cotidianas das crianças. Soares (2004) ressalta que atividades como leitura compartilhada, produção textual coletiva e contato frequente com diferentes gêneros textuais são essenciais para o desenvolvimento integrado de habilidades técnicas e sociais relacionadas à linguagem escrita, o que é contemplado pelos Campos de Experiência propostos para a Educação Infantil. Assim, a criança aprende não apenas a ler e escrever, mas também a utilizar essas competências para comunicar-se, interpretar o mundo.

Uma estratégia didática essencial é a leitura compartilhada. Soares (2020) argumenta que essa prática possibilita que as crianças observem o comportamento leitor do professor, compreendam convenções da escrita e desenvolvam habilidades

de interpretação textual, ao mesmo tempo em que participam de interações sociais enriquecedoras. Atividades como a contação de histórias oferecem às crianças a oportunidade de dialogar sobre os textos, expressar opiniões e desenvolver a oralidade e o pensamento crítico. Os livros de literatura infantil, material disponibilizado pelo PNLD, contribuem para a elaboração dessas atividades.

Também é relevante a produção textual coletiva, mediada pelo professor. Ao ditarem histórias, bilhetes ou listas, as crianças relacionam suas ideias à linguagem escrita, estabelecendo conexões entre o pensamento e a materialidade da escrita. Soares (2017, p. 144) enfatiza que “atividades de letramento com a escrita podem e devem ter presença frequente na Educação Infantil”, evidenciando sua importância para uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Nesse processo, o papel do professor é decisivo. Cabe a ele planejar situações pedagógicas que favoreçam a interação, a cooperação e a reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Em consonância com Vygotsky (1985), o educador atua como mediador da aprendizagem, intervindo na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, auxiliando-as na construção de novos conhecimentos, respeitando seu ritmo e singularidades.

Para isso, é fundamental que o professor desenvolva uma escuta atenta e uma postura investigativa, identificando os saberes prévios das crianças e ajustando suas intervenções conforme as necessidades do grupo. Soares (2016) destaca a importância de avaliações diagnósticas contínuas, que permitam compreender as hipóteses de escrita formuladas pelas crianças, o que permite o planejamento pedagógico com base nessas observações.

Outro aspecto essencial é possibilidade de permitir que a criança possa exercer reflexões metalingüísticas, desde os primeiros anos. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que as crianças aprendem com mais profundidade quando são instigadas a pensar sobre a escrita, elaborando e testando hipóteses sobre seu funcionamento. Nesse sentido, o professor deve criar espaços para que os alunos compartilhem suas ideias, discutam suas escolhas e aprimorem a compreensão do sistema alfabético.

Por fim, a prática pedagógica voltada à alfabetização e ao letramento deve ser, acima de tudo, lúdica e prazerosa. Atividades como jogos, cantigas e brincadeiras com palavras — como reforça Soares (2004) — são fundamentais para manter o interesse

e o envolvimento das crianças, transformando o processo de alfabetização em uma experiência rica de sentidos, em vez de uma tarefa mecânica e desmotivadora.

4.4 Letramento e alfabetização na Educação Infantil: desafios e possibilidades

A alfabetização e o letramento na Educação Infantil apresentam características próprias que exigem uma abordagem pedagógica sensível às particularidades das crianças pequenas. Soares (2017) enfatiza que questionar

[...] a possibilidade ou conveniência da presença de alfabetização e letramento nas instituições de Educação Infantil é desconsiderar que a criança já chega a ela em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita. Soares (2017, p. 139)

Dessa maneira, compreender essas particularidades implica reconhecer que cada criança constrói seu percurso educacional influenciada por contextos familiares, sociais e culturais distintos.

Criar um ambiente alfabetizador desde os primeiros anos de vida é essencial para favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Soares (2004), esse ambiente deve oferecer às crianças oportunidades diversas de contato com a escrita, por meio de livros, cartazes, jogos e atividades contextualizadas. A disposição intencional desses recursos pedagógicos no espaço escolar auxilia a criança a compreender o valor social e comunicativo da linguagem escrita, fortalecendo sua curiosidade e interesse pela leitura e escrita.

Nesse contexto, o brincar é uma estratégia pedagógica essencial para o processo de alfabetização e letramento. Vygotsky (1985) destaca que o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal que permite às crianças avançarem para além de suas capacidades atuais, ampliando suas competências linguísticas e cognitivas de forma natural e prazerosa. Nas brincadeiras, as crianças experimentam diferentes papéis sociais, enriquecendo suas habilidades linguísticas e seu desenvolvimento cognitivo.

A literatura infantil também desempenha um papel decisivo como recurso potencializador da alfabetização e do letramento. Para Soares (2017, p. 143), "a leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável

atividade de letramento na Educação Infantil." Além de construir ambientes propícios ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança, o contato frequente com narrativas literárias proporciona às crianças uma compreensão ampliada do uso social da escrita e suas diversas formas de expressão.

Apesar dessas possibilidades pedagógicas reconhecidas, ainda persistem desafios relacionados às políticas públicas e curriculares vigentes na Educação Infantil. Morais e Silva (2023) ressaltam que documentos como a BNCC têm sido alvo de críticas devido à restrição de oportunidades para as crianças avançarem adequadamente na apropriação da escrita alfabética. Essas limitações acabam dificultando a implementação de estratégias eficazes e integradas pelos docentes.

Nesse cenário desafiador, é fundamental considerar propostas pedagógicas baseadas em experiências bem-sucedidas e significativas. Um exemplo relevante é o projeto Alfaletrar, desenvolvido em Lagoa Santa (MG), sob coordenação de Magda Soares (2020). Este projeto enfatizou práticas que valorizam a escrita espontânea das crianças, a familiarização com letras e palavras estáveis e a exploração lúdica e contextualizada de variados textos. Essa abordagem evidencia a relevância de considerar as especificidades do desenvolvimento infantil, demonstrando que é possível e necessário alfabetizar letrando desde cedo.

Em síntese, alfabetizar e letrar crianças pequenas exige estratégias pedagógicas humanizadas, lúdicas e culturalmente relevantes, integrando práticas de leitura, escrita e expressão artística. Diante dos desafios impostos pelas políticas públicas e curriculares, é essencial valorizar práticas educativas comprovadamente eficazes, garantindo uma educação inclusiva, significativa e emancipadora desde os primeiros anos escolares.

5 SIGNOS E FORMAS FIGURATIVAS

Este capítulo apresenta a definição e classificações de signos, na perspectiva da semiótica peirceana³, bem como a classificação de formas figurativas, que são fundamentais para a análise das representações visuais que compõem as atividades presentes nos livros didáticos de Educação Infantil.

5.1 Signos e classificações

Consideramos que os processos educacionais – assim como tudo o que é inerente à vida – se dá com a mediação das linguagens, dos signos. Uma disciplina escolar, como exemplo, enquanto linguagem, conjuga signos verbais e não verbais, como fórmulas, diagramas, entre outros. Os significados desses signos são desvelados nas práticas educacionais que envolvem, principalmente, tal linguagem. Isso vai ao encontro da proposta de Rancière (2017), sobre a ideia de que os professores e os alunos, no ambiente da sala de aula, estão numa “floresta de signos”.

Ao manusear um livro, na Educação Infantil, a criança encontra letras, palavras, desenhos, formas geométricas coloridas, as mais diversas, fotografias, ou seja, ela se envolve com a linguagem verbal e a visual, ou com signos verbais e visuais. Nesta pesquisa tratamos da linguagem visual e seus efeitos num leitor/intérprete, uma vez que os signos que a compõem são os que constam em livros didáticos desse nível educacional.

E como definir signo? Para tanto, recorremos à semiótica ou lógica peirceana, que em um dos seus ramos – a gramática especulativa –, apresenta definições e classificações de signos, que contribuem para entendermos com se dá a ação do signo, ou semiose, em mentes humanas particulares. Assim, precisamos mostrar como essa classificação aponta para o modo como se dá o pensamento com tais signos.

³ Usamos a denominação “peirceana” por se tratar de ideias de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Peirce, conforme Drigo e Souza (2021), desenvolveu uma arquitetura filosófica, na qual a semiótica é vista como lógica, bem como criou o pragmatismo filosófico. Segundo as autoras, ele estudou diversas ciências, tais como Astronomia, Geodésia, Matemática, Lógica, Filosofia, Teoria e História da Ciência, Econometria e Psicologia, embora fosse químico de formação e se considerasse um lógico. No âmbito da Filosofia é pouco conhecido, ainda que reconhecido por filósofos e cientistas importantes como Bertrand Russel, Popper, Umberto Eco e Putnam. Para Russel, Peirce foi, sem dúvida, uma das mentes mais originais do final do século XIX e certamente o maior pensador norte-americano de todos os tempos. Umberto Eco o considerou como o maior filósofo americano da virada do século – do século XIX para o século XX –, e um dos maiores pensadores do seu tempo. Também Popper o considerou como um dos maiores filósofos de todos os tempos e, para Putnam, ele era um gigante escondido entre os filósofos americanos. Ainda, recentemente, Ilya Prigogine, ao estudar estruturas dissipativas, menciona o sinequismo peirceano, que trata mente e matéria como processos sígnicos e indissociáveis.

Peirce esclarece, segundo Souza e Drigo (2020), que a palavra signo é usada para denotar um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável. A representação visual (Figura 3) é algo existente – a reprodução de uma fotografia – que, em certa medida, está no lugar de algo perceptível, existente, alguém singular, uma criança brincando.

Figura 3 – Criança brincando

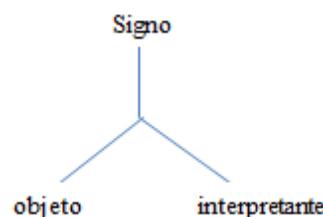


Fonte: reprodução de fotografia que consta no blog da Rede Sagrado (2022)

A palavra “menina” também é um signo, mas que não tem como objeto uma menina em particular, a menina de cabelos cacheados e que está brincando (Figura 1), mas sim todas as meninas. Assim, há uma classe de objetos representada por esta palavra.

Um signo pode gerar efeitos diferentes, que são chamados interpretantes. Conforme Peirce, como esclarecem Souza e Drigo (2020), o signo pode ter um sentido muito amplo, tanto que o seu efeito pode não ser um pensamento, ou uma ideia, mas pode ser uma reação ou uma mera qualidade de sentimento. Três termos estão presentes: signo, objeto, interpretante, e o modo como se relacionam pode ser visto pelo diagrama (Figura 4).

Figura 4 – A definição de signo em diagrama



Fonte: Drigo (2007, p. 63)

O diagrama – esquema de uma relação triádica, do ponto de vista lógico – mostra o vínculo entre o signo, o objeto e o interpretante. O signo está no lugar de um objeto e, por sua vez, gera outro signo, o interpretante. Este interpretante também se reporta ao mesmo objeto. O signo é o intermediário nessa relação, daí seu papel de mediador, isto é, de ligar o objeto ao interpretante. Na mesma definição, Peirce esclarece, conforme enfatizam Souza e Drigo (2020), que o signo gerado – o interpretante – passa a ser signo para o mesmo objeto – que gera outro interpretante e assim sucessivamente.

No caso da Figura 1, por ser algo existente – a reprodução de uma fotografia – o efeito que pode prevalecer é o da constatação, que envolve a descrição e a identificação dos aspectos físicos da criança, bem como sua expressão corporal.

Mas, uma criança poderia ser apresentada por meio de uma pintura e, nesse caso, as características do signo seriam diferentes. Essas diferenças levaram Peirce, segundo Souza e Drigo (2020), a propor dois objetos para o signo: o imediato e o dinâmico. O primeiro é o objeto tal como o signo o representa e cujo ser depende dessa representação; o segundo, o objeto dinâmico, é a realidade que de alguma forma contribui para aquela representação.

Com isso, como esclarecem Souza e Drigo (2020), se estabelece que os limites do objeto dinâmico numa semiose particular é, justamente, a maneira como o objeto imediato, dentro do signo, sugere, indica ou representa o que está fora dele. O signo pode, portanto, gerar interpretantes à medida que o objeto é aquilo com o qual se pressupõe certa familiaridade, ou seja, a geração de interpretantes que envolve as informações adicionais a respeito do objeto, a experiência colateral ou o conhecimento prévio do objeto por parte do intérprete desempenha um papel relevante.

Das reflexões postas até aqui, podemos pressupor que os signos podem ser classificados, sob diferentes aspectos. A materialidade do signo, no caso da pintura com a menina, ou da fotografia com a menina, ou ainda, da palavra menina, são diferentes e geram efeitos também diferentes.

Os signos são divisíveis segundo três tricotomias: a primeira, de acordo com o fato de que o signo em si próprio ser mera qualidade, ou um existente real; ou uma lei geral; a segunda, conforme a relação do signo com seu objeto (no signo) ter algum caráter em si próprio, ou alguma relação existencial com esse objeto, ou alguma relação com um interpretante e, a terceira, conforme seu Interpretante o representar como um signo de possibilidade, ou como um signo de fato (existente), ou de razão (CP 1932, 2. 243 *apud* Souza e Drigo, 2020, p. 50).

Assim, a primeira tricotomia nos leva a classificar os signos em qualissigno, sinsigno e legissigno, respectivamente, por ser o signo uma qualidade, um existente ou uma lei, convenção, regras compartilhadas culturalmente. No exemplo dado, a fotografia do menino prepondera como sinsigno enquanto a palavra menina, como legissigno.

A segunda tricotomia, considerando-se o fato de o signo preponderar como qualidade, ou existente, ou uma lei, permitem classificar o signo como ícone, índice e símbolo, respectivamente. A fotografia prevalece como índice enquanto a palavra menino, como símbolo.

Souza e Drigo (2020) explicam que um signo é icônico quando sugere o seu objeto por semelhança. No caso, de uma pintura de uma menina, embora haja aspectos amplamente convencionais vinculados à pintura, ela sem rótulo e sem legenda, pode prevalecer como um signo icônico (Figura 5).

Figura 5 – Menina com bambolê



Fonte: reprodução de “A menina com bambolê, de Renoir (1885)

O índice, por sua vez, como explicam Souza e Drigo (2020), estabelece uma conexão com um objeto individual, bem como com os sentidos e a memória da pessoa para quem ele serve de signo. O símbolo não indica uma coisa particular como o índice, mas sim vive na mente daquele que a usa, ela existe na memória da pessoa.

Por fim, a terceira tricotomia, segundo Souza e Drigo (2020), a que permite classificar o signo conforme seu interpretante, o representa como um signo de possibilidade, ou como um signo de fato (existente), ou de razão, ou ainda, permite classificá-lo em rema, ou discente, ou argumento, respectivamente. O efeito, o remático advém de associações por semelhança que a mente realiza, que pode ser apenas uma expressão de admiração, de envolvimento, sem reflexões ou encadeamento de ideias. O discente é fruto da constatação, ou seja, é pela existência, ou exposição de um contexto, fatos ou proposição que o interpretante confirma o objeto. O argumento ocorre com os três tipos de raciocínio: abdução, dedução e indução, que Peirce considerou como estágios da investigação científica.

Uma fotografia, uma pintura, uma palavra se tornam signos quando adentram nosso pensamento. As três primeiras tricotomias, por sua vez, propõem que os signos podem receber diferentes classificações conforme ocorre a ação desses, mas não há um mundo separado das coisas/signos em que umas são ícones; outras, índices e outras, símbolos, existem sim instâncias em que uma ou outra possibilidade, na ação do signo, prepondera.

Há também uma classificação para os interpretantes. Segundo Souza e Drigo (2020), o efeito do signo, ou o interpretante, aquele que se concretiza é denominado interpretante dinâmico. Este interpretante, não é uma atividade subjetiva, pois o signo tem o potencial para gerar interpretantes. Com isso, define-se outro tipo de interpretante, o imediato, que é uma propriedade objetiva do signo – está nele em potencial – que independe de se atualizar numa semiose particular.

Um analista, é aquele que se predispõe a intentar dar conta do potencial imediato do signo, se colocando como interpretantes particulares. O interpretante imediato traduz a potencialidade do signo para gerar interpretantes. Assim, há interpretantes que se atualizam; outros que estão latentes no signo, como potência, e outros que se colocam no movimento de uma tendência, como algo que se pretende alcançar, o interpretante final.

O efeito significativo do signo, ou o interpretante que se atualiza, pode ser de três tipos: emocional, energético e lógico, vinculados ao sentimento produzido pelo signo, ou a um esforço do intérprete, ou ainda, envolver conceitos intelectuais, de natureza geral, respectivamente. Mas, esse signo mental, pode não ser o único interpretante lógico, pois ele pode ser também uma mudança de hábito.

No caso das representações visuais (Figura 3 e Figura 5), elas podem suscitar no leitor/intérprete o interesse por inteligibilidade. O poder de sugestão da pintura (Figura 5) e o de aderência à realidade (Figura 3), podem dar sustentação a tal interesse. As qualidades – cor, forma, texturas – que podem trazer à tona interpretantes emocionais; o poder de conexão com o real, que sugere pistas, pode gerar interpretantes energéticos, ou seja, ambos podem vir à tona, pois os signos – ou quase signos - aguçam os sentidos do intérprete, o que pode propiciar a sustentação para a inteligibilidade ou para a continuidade da ação do signo.

5.2 Formas figurativas

No âmbito da linguagem visual, podemos olhar atentamente para as formas figurativas, que são sinsignos. Conforme Santaella (2001), as formas figurativas são imagens que transpõem para o plano bidimensional, ou ainda, que constroem no plano tridimensional, réplicas de objetos preexistentes e, de certo modo, visíveis no mundo externo. São referenciais, ou seja, se reportam a algo existente, e levam o intérprete/leitor a identificá-las como semelhantes a existentes.

São formas referenciais que, de um modo ou de outro, com maior ou menor ambiguidade, apontam para objetos ou situações em maior ou menor medida reconhecíveis fora daquela imagem. Por isso mesmo, nas formas figurativas, é grande o papel desempenhado pelo reconhecimento e pela identificação que pressupõem a memória e a antecipação do processo perceptivo (Santaella, 2001, p. 227).

Nas formas figurativas, os elementos visuais – ponto, linha, cor, forma, textura e outros aspectos – geram a ilusão de que a imagem figurada é igual ou semelhante ao objeto real. Santaella (2001) propõe três modalidades de formas figurativas: a figura como qualidade, como registro e como convenção. Na primeira, são as qualidades da figura que preponderam; na segunda, a conexão com o real e na terceira, a codificação ou as normas e regras compartilhas culturalmente.

No caso da figura como registro, a imagem é nitidamente determinada pelo objeto que ela capturou num dado espaço e tempo. Desse modo, essa imagem fica existencialmente ligada ao seu objeto ou referente, sendo capaz de dirigir a atenção do receptor para esse objeto em questão. “Imagem e objeto constituem-se assim em um par orgânico, um duplo no seu sentido mais legítimo, pois a ligação entre ambos independe de uma interpretação. Ela está lá, cabendo ao intérprete apenas constatá-la como uma realidade já existente” (Santaella, 2001, p. 231).

Como explica Santaella (2001), a fotografia e todas as imagens produzidas tecnicamente como as televisivas, cinematográficas e videográficas se enquadram nesta modalidade, pois são imagens que capturam ou flagram, objetos individuais existentes. No entanto, somente a fotografia e a holografia são inteiramente visuais, enquanto as outras são híbridas. E ainda, as imagens enquanto registro com conexão com o real, podem ser alocadas em três submodalidades: registro imitativo, registro físico e registro por convenção.

A primeira delas abrange os desenhos, gravuras, pinturas, caricaturas e também as esculturas realistas. O protótipo do registro físico, a segunda submodalidade, por sua vez, é a fotografia, na qual o referente real prepondera, o que faz com que a fotografia esteja apta a produzir uma identificação e reconhecimento analógico do referente. Na terceira, a figura não é produzida através de uma máquina ou dispositivos de registro, mas sim a partir de regras ou normas de representação figurativa que determinam modos específicos de registro. Como exemplos, podemos citar os sinais de trânsito e os mapas. É importante destacar que embora haja conexão com o real, esta conexão se dá enquanto um índice do real, ou enquanto marcas do real.

Esses aspectos ora apresentados funcionam como guia para a análise das representações visuais/atividades sorteadas, para o Campo de Experiência 4, que serão permeadas pelas ideias de alfabetização e letramento. No capítulo que segue, apresentamos reflexões sobre alfabetização e letramento. Vejamos, em seguida, como coletar pistas na representação visual/atividade (Figura 1), para verificar se há preponderância de aspectos qualitativos, referenciais, ou de aspectos compartilhados culturalmente, o que permite inventariar possíveis efeitos da mesma enquanto signo.

5.3 A representação visual/atividade enquanto signo e seus possíveis efeitos

Vejamos quais efeitos a representação visual/atividade (Figura 2) pode gerar.

Figura 2 – Borboleta



Fonte: Bianco (2020, p. 35, v. 1)

A representação visual, em relação aos fundamentos do signo, prepondera como sinsigno, pois é um existente, são linhas e formas coloridas sobre uma página de papel. Ela se faz signo para “Borboleta” que se mostra por meio da palavra – que pode ser vista com duas grafias distintas –, no desenho de uma borboleta, como personagem central de uma canção infantil, e ainda, vem como sugestão ao mostrar a letra B, de diversas formas.

Os elementos qualitativos dessa representação visual são as formas arredondadas e coloridas que preenchem a região retangular, na cor branca; as formas das letras e as cores vermelha, azul, verde, cor-de-rosa, roxa que prevalecem. Todos esses aspectos – formas e cores – constroem uma ambiência qualitativa. Os aspectos referenciais são a canção infantil – por lembrar que ela se reporta à borboleta -, e o desenho da borboleta cozinhando, bem como as letras “B”, espalhadas pela região branca, que tentam fazer com que a borboleta ganhe novos espaços, como parte dela. Os elementos compartilhados culturalmente são o nome “borboleta” e as letras do alfabeto, principalmente a letra “B” em destaque.

Para a criança, o efeito pode ser de identificação do inseto, mas que é apreendido em meio à lúdicode, reafirmada pelos efeitos da canção (uma vez executada) e também pelo desenho. Como mencionamos, o desenho, para Santaella (2001), é da modalidade figura como registro imitativo, quando a imagem se liga ao objeto e chama a atenção do intérprete para o objeto. Imagem e objeto se vinculam e levam a criança a identificar o inseto. No entanto, os efeitos qualitativos mencionados podem fazer da representação visual um sinsigno, cujos efeitos se deslocam das conjecturas sobre a borboleta para a identificação da mesma. O aspecto indicial é amenizado em função do icônico.

Essa ambiência construída pelos instantes em que o signo se faz sinsigno icônico é propícia para a continuidade da ação do signo – um tecido qualitativo propício à criatividade-, que pode suscitar o interesse da criança pelas diversas formas e cores da letra “B”. Com isso, a atividade pode contribuir para a alfabetização (literacia, que está em destaque em uma região na cor vermelha, como alerta para o professor), bem como para o letramento, uma vez que a palavra “Borboleta” vem em meio a um contexto lúdico, que é imprescindível para a aprendizagem da criança nessa faixa etária. Trata-se de uma atividade que mostra como a alfabetização e o letramento podem se complementar em atividades para a Educação Infantil.

Para o professor, a representação visual/atividade pode preponderar também como sinsigno icônico, se o poder de sugestão preponderar, uma vez que o professor pode conjecturar que há diversas maneiras de trabalhar a canção, ou de expandir a atividade para além da página da atividade e mesmo do livro. O professor pode solicitar que a criança desenhe uma borboleta e escreva a palavra (que pode ser a escrita espontânea) e coloque o seu desenho em um mural, pode pedir também que a criança encontre outras coisas cujo nome se inicia com a letra “B” e diga quais são – desenhando, escrevendo ou valendo-se da escrita espontânea). Assim, o objeto desse signo, para o professor, pode ser a letra “B”.

Outras situações de aprendizagem poderiam desenvolver o traçado das letras de forma lúdica, na qual, o professor disponibilizasse um pouco de tempo e material adequado. Algumas sugestões como: desenhar as letras com giz de lousa no chão, um recipiente reto com areia e um graveto para desenhar as letras, andar sobre as letras no chão utilizando uma corda, o que permite o envolvimento do corpo na atividade.

Vejamos agora, com as análises, como a representação visual enquanto elemento que compõe uma atividade proposta no livro didático, tem potencial para desencadear, por em movimento, tanto a alfabetização como o letramento.

6 ANÁLISES DE REPRESENTAÇÕES VISUAIS/ATIVIDADES

O objetivo deste capítulo, que denominamos Análise de representações visuais/atividades, é explicitar o potencial de representações visuais/atividades para contribuir com a alfabetização/letramento. As análises se valem do referencial apresentado no capítulo anterior e são permeadas com reflexões sobre alfabetização/letramento.

6.1 Sobre representações visuais/atividades da coleção Porta Aberta

Para a coleção Porta Aberta, com dois volumes, Campo de experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação, iniciamos com análise da atividade denominada Colecionando letras – Letra R (Figura 6), que tem como objetivo levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (EI03EF09).

Figura 6 – Colecionando letras – Letra R

COLECCIONANDO LETRAS - LETRA R

1. CONTORE A LETRA INICIAL DO NOME DO ANIMAL.
RATO
2. CONTORE OS ANIMAIS QUE TENHAM NOMES QUE COMEÇAM COMO RATO.
RENA, SAPO, RINOCERONTE
3. MARQUE O NOME DO ANIMAL, DEPOIS, COPIE.
RAPOSA, RATO
Raposa _____
4. O QUE A CRIANÇA ESTÁ SEGURANDO? Resposta oral: Um regador.
REGADOR
5. ESSE OBJETO PODE ENTRAR NA CESTINHA? POR QUÉ? Resposta oral: Espera-se que os alunos respondam que sim, por ser um objeto.
6. DESENHE OUTRO OBJETO QUE PODE ENTRAR NESTA CESTINHA E ESCREVA, COMO SOLHER, O NOME DILE com a letra r.
- Produção pessoal.
Escrita espontânea. Sugestões de resposta: relógio, régua, raquete, rádio, reno, zanofeira, roda.
7. ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR: DEPOIS, LEIA RÁPIDO, SEM TROPEÇAR.
O RATO ROEU A RENDA DA RICA ROUPA DO REI DE ROMA.
- QUAL SOM MAIS SE REPETE NESSA TRAVA-LÍNGUA? Espera-se que os alunos percebam a alteração provocada pela repetição do som /r/.

Fonte: Carpaneda (2020, p. 128)

A representação visual (Figura 6), faz-se um signo para a letra “R”, com foco no som, se considerarmos que tal atividade será realizada em parceria com outras crianças e guiada por um professor. Trata-se de um signo que envolve palavras, figuras, sons e um desafio no final. As formas figurativas – representações dos animais – seguidos dos nomes, em regiões retangulares com contorno colorido e com a letra “R”, em destaque, guiam o olhar da criança e intensificam a conexão com existentes, com animais reais. E como mencionamos, o fato de o signo e objeto formarem um duplo, não demanda interpretação, cabendo ao intérprete a constatação de que se tratam de existentes.

Vale enfatizar que, segundo Santaella (2001), essas formas figurativas cumprem o papel de registro imitativo. No caso de desenhos, gravuras, pinturas, bem como esculturas realistas, que são figuras de registro imitativo, a função mimética é reforçada, uma vez que o artista busca reproduzir o objeto em todos os seus detalhes. São, portanto, as associações por semelhança que permeiam o processo cognitivo.

Nesta parte, cabe a criança conferir a grafia do nome do animal com a figura desse animal. Na segunda parte, além da identificação, deve ficar a marca do gesto. Associar a grafia à representação visual e assinalar. Requer, portanto, um gesto certeiro. Novamente, a atividade requer do aluno a associação do nome do objeto – por meio da sua grafia – ao objeto representado visualmente, o regador. A constatação de que se trata de uma criança segurando um regador. Lembrar que as cores – vermelho e amarelo – chamam a atenção do intérprete, pois o vermelho é uma cor que, conforme Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 994), “incita à ação”, enquanto a cor amarela é “a mais quente, a mais expansiva, a mais estridente das cores” (Chevalier; Gheerbrant, 2008, p. 40). Assim, as manchas amareladas distribuídas para a três primeiras partes da atividade e nesta quarta parte contribuem para a expansão do olhar do intérprete.

O próximo item convida a criança a desenhar. Nesta parte, seria interessante o professor propor uma busca por objetos cujo nome inicie com a letra “R”. Afinal, na escola, há objetos na sala de aula, na cozinha, ou mesmo, olhando pela janela, a criança, poderia talvez ver a rua. Esta atividade pode levar a criança a investigar, a fazer conjecturas relativas aos nomes dos objetos que estão ao seu redor. O rodo de limpeza na cozinha, o rastelo para limpar o jardim, a régua, entre outros. Ou seja, esta atividade pode se desenvolver em outros ambientes, bem como outras formas de

registro, para além do desenho. Por fim, os últimos itens dessa atividade, contribuem para a criança se familiarizar com o som do “R”. Essa atividade pode valer-se de vídeos do YouTube (desde que validados pelo docente) e também de músicas destinadas às crianças e que utilizem o recurso Trava-língua.

Ainda, em relação aos algarismos – de 1 a 7 – em amarelo, eles também cumprem o papel de índice e chamam a atenção do leitor/intérprete, uma vez que a cor amarela, afetivamente, conforme Farina *et al.* (2011), pode funcionar como alerta, e ainda, orientam o percurso do olhar e das ações do intérprete desse signo, como um mapa, até pelo entendimento da sequência de ações dadas pelos números.

A atividade como um todo, por prevalecer como um sinsigno indicial, incita à constatação e à ação. Ao acompanhar os itens da atividade, observando a análise, podemos reafirmar que o objetivo de fazer a criança levantar hipóteses em relação à linguagem, realizando registros de palavras e textos por meio de escrita espontânea é alcançado, ainda mais se o professor expandir alguns itens para além do limite da página e do livro. Os interpretantes possíveis, no âmbito do contexto escolar e tomando as crianças como intérpretes, devido ao aspecto predominantemente indicial, podem ser as ações/reações, que envolvem o gesto da escrita e da fala com a letra R.

Aqui, cabe destacar que a atividade privilegia o som enquanto um significante do signo, e não a forma da letra ou da palavra. Volta-se, portanto, ao conceito de signo, na perspectiva saussureana. A atividade ora analisada reforça a ideia de que a alfabetização implica em identificar a relação letra-som. No entanto, conforme esclarece Kleiman (2002), essa concepção ignora todas as concepções advindas da psicologia cognitiva sobre a relação da leitura e da percepção visual. O mesmo autor menciona que a dificuldade de se apreender a palavra “bola” não está na associação de quatro códigos a quatro sons diferenciados, mas pelo fato de que, no mais das vezes, ela aparece desvinculada de significados, sem um contexto que possa agregar vida à “bola”. Neste aspecto, talvez não só essa atividade careça de revisão, como outras dessa coleção que ainda se voltam para a relação entre a letra e o som.

A segunda atividade (Figura 7) é relativa à habilidade de “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” (EI03EF01).

A representação visual pode se fazer signo para “brincadeira colorida”, título da atividade, mas que agrupa outros elementos, como cores, que estão presentes em regiões circulares sobre papel e dispostas no chão de uma sala de aula, crianças em movimento e observação das dificuldades que a brincadeira pode promover pela posição do corpo que a criança deve performar. Ela registra momentos da brincadeira com as crianças, valendo-se de uma fotografia e envolve palavras, regiões arredondadas coloridas e números.

Figura 7 – Brincadeira colorida

BRINCADEIRA COLORIDA

1. VOCÊ JÁ BRINCOU DE JOGO DAS CORES? O PROFESSOR VAI EXPLICAR AS REGRAS DO JOGO. *Proposta coletiva.*

2. ESCREVA OS NOMES DE DOIS COLEGAS QUE FICARAM EM POSIÇÕES MUITO DIFÍCIS. *Resposta pessoal. Escrita espontânea.*

64

Fonte: Carpaneda (2020, p. 84)

A fotografia, com as crianças, reforça o momento vivido, registra as crianças brincando, numa sala de aula. Por ser fotografia, trata-se de uma forma visual figurativa que se faz registro, ou seja, nela prepondera uma conexão física com o real. Como explica Santaella (2001), a fotografia e todas as imagens produzidas

tecnicamente como as televisivas, cinematográficas e videográficas são figuras com conexão com o real por meio de um registro físico, que capturam ou flagram objetos individuais existentes.

Para esta representação visual (Figura 7), a fotografia captura momentos em que as crianças praticam a “brincadeira colorida”. As regiões circulares coloridas apresentam as cores verde, amarela, azul e vermelha, para as crianças, e estão em destaque na fotografia. Os algarismos – 1 e 2, na cor amarela –, chamam a atenção do leitor/intérprete e reforçam a ordem das etapas da atividade.

Há ainda, uma região retangular, em azul, que apresenta o nome da brincadeira. Nesse caso, a cor azul pode levar o leitor/intérprete a lançar um olhar mais demorado para tal região, isso porque a cor azul, conforme explicam Chevalier e Gheerbrant (2008), amenizam as formam e incitam a contemplação. A região irregular, com linhas curvas, posta no canto superior, estabelece um contraponto com a região azul, ao convidar o leitor/intérprete a expandir o olhar, uma vez que tal cor irradia a luz em todas as direções.

Deste modo, por trazer a fotografia na composição, que mostra como se brinca, a representação visual reafirma a importância de que as crianças participem dessa brincadeira identificando as cores, brincando e observando o movimento do corpo dos colegas ao brincar, pois ela precisa identificar posições difíceis mencionando o nome dos colegas que ficaram nessas posições que julgaram difíceis. Por fim, no item 2, de algum modo, a criança pode registrar a posição do corpo por meio de palavras, desenhos ou mesmo por fotografias. Esses registros poderiam compor um mural.

Assim sendo, a atividade tem potencial para desenvolver a habilidade de expressar como elas se envolveram com a brincadeira por meio das linguagens oral e escrita, bem como da linguagem visual. Na perspectiva semiótica, a representação prepondera como um signo indicial que leva o leitor/intérprete à ação/reAÇÃO e, de modo mais específico, à constatação de que se trata de uma atividade em que o mesmo é desafiado – tanto a identificar as cores como a se movimentar – quer seja observando a atividade pela sua representação (Figura 7) ou participando da brincadeira. No entanto, a fotografia incita à ação das crianças de aderir à atividade.

Consideramos que esta atividade seria a de produção textual coletiva orientada pelo professor, uma das atividades que reforça o imbricamento entre alfabetização e letramento, conforme Soares (2017), pois nela as crianças foram orientadas a

observar a brincadeira e encontrar uma forma de registrar a sua avaliação. São respostas dadas num contexto e, portanto, traduzem significados compartilhados pelo grupo de crianças que participaram da “brincadeira colorida”.

Podemos ressaltar que, segundo Vigotsky (2007), a mediação das brincadeiras pelos sujeitos com quem a criança brinca contribui para que zonas de desenvolvimento proximal se instaurem, o que permite que ela avance no seu desenvolvimento. Ainda quanto aos ganhos cognitivos, além dos relacionados ao desenvolvimento de processos básicos, como habilidades motoras, percepção, força e equilíbrio, conforme Kishimoto (2008), há no jogo uma potencialidade de aprendizagem social, principalmente quando este ocorre em ambientes seguros e sem pressão, pois a brincadeira permite a experimentação de ações que poderiam ser evitadas em situações normais, ao implicar em punição ou preocupação com os erros. Assim, ao amenizar os efeitos das ações, o brincar contribui para que as crianças criem um repertório de experiências mais versáteis.

Sendo assim, conforme enfatiza Kishimoto (2017), a ludicidade agrega ao processo de ensino/aprendizagem as contribuições mencionadas, que também lidam com regras e papéis do cotidiano, bem como permite o contato com uma diversidade de linguagens.

6.2 Sobre representações visuais/atividades da coleção Criação: crianças em ação!

Novamente, agora para a Coleção Criação: crianças em ação!, com dois volumes, numeramos as representações visuais/atividades, para o objetivo que apresentou maior quantidade e sorteamos duas delas. 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 é o objetivo mencionado e designado por EI03EF01. Seguem as análises para as representações visuais/atividades sorteadas.

O objeto do signo – da representação visual (Figura 8) – são os animais de estimação e as palavras que os designam. Em uma das páginas há representações visuais de um cachorro, um cabrito e um gato, ao lado de uma região retangular em que as denominações dos animais estão escritas em letras maiúsculas. Em outra, há

o convite para que um “quadro” seja preenchido, com a ajuda de familiares, com imagens de animais de estimação.

Em termos qualitativos, a representação visual, devido às páginas coloridas, com fundo cor-de-rosa, e as fotos dos animais domésticos, criam uma ambiência suave e impregnada de familiaridade. As manchas amareladas agregam luminosidade à ambiência. Tais aspectos podem levar o aluno a permanecer atento à representação visual, o que pode incitar o interesse pelas letras e palavras. Os efeitos, portanto, dessa representação visual, podem estar vinculadas a sensações de acolhimento, familiaridade.

Os aspectos referenciais, por conta das formas figurativas com conexão com o real, como registros, as fotografias dos animais, propiciam a constatação, ou seja, por meio de associações por semelhança se dá a identificação de cada animal, que está vinculado à sua denominação. As palavras – com letras para ser desenhadas – contribuem para a permanência do olhar atento, do olhar observacional que, no caso, envolve também as formas das letras, com destaque para as vogais.

Figura 8 – Denominação de animais de estimação



Fonte: Hülle; Prado (2020, p. 46-47, v. 1)

Em relação aos aspectos compartilhados culturalmente e que reforçam os significados dos aspectos qualitativos da ambiência descrita, podemos destacar os atados às cores e às vivências das crianças com os animais presentes na atividade. Lembramos que conforme Heller (2021), a cor rosa envolve significados vinculados à leveza, à delicadeza e à brincadeira, enquanto a cor amarela, à claridade, à atenção. A cor amarela, que incita a atenção, está presente – em forma de pincelada – no modo como a atividade deve ser desenvolvida. Primeiro, destaca que a atividade deve ser realizada com os colegas da sala e, em seguida, em casa, com os familiares. Sendo assim, sugere que com a ajuda de pessoas da família, em casa, as crianças podem buscar outras representações visuais de animais domésticos e organizá-las no quadro (na outra página da atividade).

Nessa parte da atividade, as crianças podem buscar imagens em revistas (recortar e colar no quadro), buscar desenhos e fotografias de animais na internet, o que permite também que a criança possa vir a conhecer bancos de imagens nela disponíveis. As crianças poderão também, com a orientação de pessoas da família, fotografar animais. O quadro da atividade – do livro –, pode ser substituído, na sala de aula, por outro quadro, um lugar onde os alunos podem colocar as fotos ou desenhos dos seus animais de estimação, com as respectivas denominações e nomes. É possível também pedir que os alunos “contem” histórias envolvendo seus animais de estimação, bem como outras grafias podem ser utilizadas (letras maiúsculas, minúsculas, arredondadas, em negrito, em itálico, entre outros possíveis), atividade que pode também ser realizada com ajuda de um computador.

Sendo assim, a atividade – mesmo que não expandida para além das páginas do livro – pode alcançar os objetivos propostos. Mas, se de um lado, a expansão permite que a criatividade tanto do professor quanto da criança possa se manifestar, de outro, a manipulação com fotografia ou desenhos de animais pode envolver buscas na internet e o desenvolvimento de mecanismos de busca pela criança e guiada por alguém com maior habilidade para tal. Assim, inicia-se, nessa idade, a educação midiática.

Além de envolver mecanismos de busca, a relação entre o geral e o particular, presente na relação entre a palavra e a imagem (outra modalidade de representação) já começa também a se desenvolver. A palavra “cachorro” designa um tipo de animal, enquanto a fotografia registra um cachorro existente. São especificidades da

linguagem que podem ser trabalhadas já na infância. Na perspectiva da semiótica peirceana, a palavra “cachorro” é um símbolo, designa uma classe de objetos (animais, no caso), enquanto a fotografia de um cachorro é um índice, pois permite a conexão com um existente. Há problematização, portanto, da relação universal/particular, abstrato/concreto.

A atividade pode também incitar a criatividade do professor para a elaboração de outras atividades similares, envolvendo brinquedos, livros de história, a composição da família, os amigos, os lugares preferidos da casa, do bairro em que mora, da cidade em que vive... nas quais, as fotografias ou as imagens (representações visuais as mais diversas – como desenhos elaborados pelos próprios alunos) podem estar presentes. Aqui, sugerimos também o uso mais intenso das letras nos seus diversos formatos, com as formas que as máquinas propiciam, sem deixar de se valer da escrita à mão, ou o uso de letras cursivas.

A seguir, outra representação visual/atividade (Figura 9), ressaltam as vogais.

Figura 9 – As letras vogais em cena

Vogais | Canção.

Vogais | Diferentes grafias.

Fonte: Hülle; Prado (2020, p. 16-17, v. 2)

A representação visual mostra parte do rosto de uma criança olhando para letras (maiúsculas) coloridas e com linhas grossas, soltas no espaço. À direita, uma música escrita pode contribuir para que a criança identifique as vogais. Na outra

página, as diversas formas de se “escrever” as vogais estão em destaque e ajudam as crianças a vincular a vogal e seu som às diversas formas dessas (maiúsculas, minúsculas e formas cursivas).

Os aspectos qualitativos da representação visual, cores e formas, constroem uma ambiência impregnada de lúdicode. A diversidade de cores, em formas diversas – as formas das letras –, livres e flutuando no espaço, parecem brincar diante do olhar da criança. A criança representada na composição – por parte do rosto e com os olhos voltados para as letras – reforçam a tranquilidade, a espontaneidade e a concentração da criança.

Assim, os efeitos vinculados ao lúdico, à espontaneidade, elementos do universo da infância, preponderam. Isto pode levar a criança a identificar as vogais, brincando, cantando, acompanhando a letra da música posta ao lado das letras coloridas. Em seguida, ela passa a identificar as vogais, em suas diferentes grafias. O quadro, com as inúmeras grafias das vogais, orienta e dá suporte para que a criança possa consolidar as ligações entre as vogais, o que é solicitada na outra parte desta atividade. As cores rosa e roxa acompanham o percurso do olhar da criança, permeando a ambiência lúdica com delicadeza, leveza e fantasia, uma vez que, conforme Farina *et al.* (2011), a cor roxa pode ser associada, afetivamente, à fantasia, ao mistério, à delicadeza.

Vigotsky (2007), que ressalta o caráter sociocultural da brincadeira, explica que a criança quando brinca ressignifica os objetos envolvidos, pois deixa de vinculá-los a ações às quais estão habitualmente associados. Com isso, superam, com a imaginação, as tensões geradas pelas necessidades não realizáveis naquele momento. Neste caso, além de atividades motoras, a criança pode desenvolver a percepção relativas às formas das vogais. Os aspectos qualitativos da representação visual, ou seja, o fato de que a representação visual mencionada, por meio da sua composição, propiciar a contemplação, contribui para que a imaginação da criança prepondere. E assim, enquanto signo gera efeitos da seara da contemplação, onde reina a imaginação, ou seja, contribui para que o aspecto lúdico da atividade se efetive, seara propicia para levar à ação, o que vai ao encontro do título da coleção que analisamos.

6.3 Sobre representações visuais/atividades da coleção 1, 2, 3 É tempo de aprender

A maior quantidade de representações visuais/atividades, para o Campos de Experiência 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação –, nesta coleção denominada 1, 2, 3 É tempo de aprender, foi para o objetivo designado por EI03EF09, que é o de levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Entre as trinta representações visuais/atividades sorteamos duas, cujas análises apresentamos em seguida.

Em relação à escrita espontânea lembramos que as crianças elaboram modos de compreender por meio da forma das letras que, inicialmente, esboçam, bem como se esforçam para compreender o fenômeno da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que tais conhecimentos sobre a escrita podem ser observados por meio dos rascunhos espontâneos das crianças, estilo esse de escrita que se dá em meio a hipóteses que elas constroem sobre o processo de escrita. E ainda, os processos de escrita, conforme as mesmas autoras, perpassa três fases: modo de representação icônico e o não icônico; a construção de formas de diferenciação (eixos qualitativos e quantitativos) e a fonetização da escrita.

Vejamos a representação visual/atividade sorteada (Figura 10).

Figura 10 – Sugestões para uma atividade



Fonte: Queiróz (2020, p. 10, v. 1)

A atividade denominada “O que eu vi” é composta pelas formas das letras (em maiúsculas, nas cores preta, azul e vermelha); uma linha reta, na cor azul, e uma região quadrangular, com contorno pontilhado. Destaca-se a palavra “PAISAGEM”, em letra maiúscula e na cor vermelha. Pode dizer que, tal como está a representação visual/atividade, que o objeto desse signo é a palavra “paisagem”. Aqui, o professor pode trabalhar com o objeto dinâmico desse signo.

A paisagem pode se atualizar com uma caminhada pelo jardim da escola, se houver; ou ainda, com um passeio por um jardim próximo à escola, ou a um parque da cidade. Além de ir para além das fronteiras da escola, o lugar para a representação que será elaborada pela criança (da paisagem e do nome do que chamou a atenção) pode ir também para além da linha azul e das fronteiras da região quadrangular destacada na página, bem como da página do livro, e caminhar para um mural, no qual as crianças poderiam representar a paisagem – livremente – não só usando lápis coloridos, mas sim tintas. Isso porque o que pode chamar a atenção da criança pode ser uma cor, um inseto, ou mesmo um brinquedo...

Sendo assim, a atividade pode ir ao encontro do objetivo - e com maior intensidade à medida que a atividade extrapolar as fronteiras da sala de aula e do livro, por criar uma ambiência com mais elementos para colocar a imaginação em movimento -, ao privilegiar a representação por formas, ou a fase do modo de representação icônico, como mencionam Ferreiro e Teberosky (1999), onde a escrita espontânea também reina.

Vejamos agora o que a outra representação visual/atividade sorteada (Figura 11) engendra. A representação visual/atividade denominada “Eu tirava...”, título que faz parte de uma canção infantil “Se eu fosse um peixinho”, tem como objeto a própria canção. A atividade, de certo modo, retoma a canção, ou reaviva o objeto desse signo, ao solicitar que a criança, além de cantar, registre um nome e dê cor ao desenho de um peixe. Isto porque, na atividade, o trecho em destaque deixa uma parte para ser preenchida, com o nome da criança, bem como mostra uma representação visual de um peixe (desenho) que se destaca de um fundo na cor azul, para a criança colorir.

O aspecto qualitativo predominante é a cor azul, que caminha com as letras e com a região retangular na parte inferior da página. Lembramos que a cor azul constrói uma ambiência propícia à imaginação, que ganha robustez, nessa atividade, com o canto das crianças.

Figura 11- Se eu fosse um peixinho...



Fonte: Queiróz (2020, p.18, v. 2)

Lembramos que o desenho, enquanto uma forma figurativa, cumpre o papel de registro imitativo. O desenho, como explica Santaella (2001), enquanto figura de registro imitativo que coloca a função mimética em ação, ou seja, com ele as associações por semelhança permeiam o processo cognitivo. Ele leva a marca do gesto, da espontaneidade, tão característica do universo da infância, o que permite a elaboração de conjecturas, ou seja, ele reforça a ação da imaginação do intérprete, no caso, a criança. O desenho propicia a identificação (de um peixe) e também leva a conjecturas sobre os peixes possíveis, incluindo aqui a diversidade de cores.

Neste caso, a representação visual, de modo geral, permite a construção de uma ambiência lúdica e acolhedora. A atividade a ela associada permeia a atividade com ludicidade que envolve todas as crianças. As crianças cantam juntas e inserem cada uma delas nesse universo de ludicidade, ao mencionar e “escrever” o nome de outra criança que compõem o grupo.

Por sua vez, a atividade também estabelece um “código” para que a criança conte a quantidade de letras do nome do colega, avançando na compreensão de formas de registro, bem como abre as possibilidades de se pensar com as cores, ao escolher a cor do peixe. Assim, consideramos que a atividade permite que a criança

elabore hipóteses sobre a linguagem escrita, realize registros de palavras tanto por meio de “códigos”.

A faixa retangular avermelhada, no início da atividade, com a palavra registe, é um convite à ação, pela presença da cor vermelha que, como mencionamos, na perspectiva de Chevalier e Gheerbrant (2008), ela incita a ação. Isso se dá mesmo que a criança ainda não esteja familiarizada com os significados do termo “registre”. Aqui, a palavra, vem como um comando, para o professor, uma vez que esta é uma das funções do verbo no tempo imperativo, que poder traduzir um pedido, convite, ordem, comando, conselho ou mesmo uma súplica. O lápis, ao lado do termo “registre”, é um convite ao gesto da escrita.

Novamente, podemos reforçar, que esses registros podem extrapolar as páginas do livro e compor um mural, uma lousa...com os inúmeros peixes coloridos, por exemplo. A música pode ser acompanhada também por reproduções em vídeo, como as do YouTube.

Assim, consideramos que as duas representações visuais/atividades, ora analisadas, permitem que a criança elabore hipóteses sobre a linguagem escrita, realize registros de palavras tanto por meio de “códigos” como por meio da escrita espontânea indo ao encontro do objetivo proposto.

6.4 Sobre representações visuais/atividades da coleção Desafios: Educação Infantil

Para o Campo de experiência 4 – Escuta fala, pensamento e imaginação, da Coleção Desafios: Educação Infantil, sorteamos duas atividades, entre as 25 que constam nessa coleção, e que têm como objetivo 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. Iniciamos com a análise da representação visual/atividade (Figura 12).

Figura 12 – Brincando com imagens



Fonte: Bianco (2020, p. 74, v. 1)

A representação visual/atividade (Figura 12), que denominamos Brincando com imagens, pode fazer com que a imaginação da criança entre em movimento. Antes do professor dar alguma orientação, a criança pode caminhar com o olhar pelas figuras. Com isso, podemos dizer que, nesses instantes, não há um objeto para esse signo, mas que ele se constitui na sua ação. A representação visual sugere, em uma imagem, um movimento de duas pessoas, uma mulher (relativamente jovem) e uma criança caminhando; em outra, a criança parece lavar as mãos e está acompanhada da mesma mulher e, em outra, ambas estão a mesa durante uma refeição.

As figuras, que são desenhos, ou registros imitativos, de acordo com a classificação dada de Santaella (2001), como já mencionamos, propicia a elaboração de conjecturas, uma vez que a conexão com o real é mimética, a ponto de não permitir identificar quem é a pessoa ou a criança, ou os locais específicos que compõem o plano de fundo das figuras. Sendo assim, a atividade proposta, a de a criança contar uma história com as figuras, é muito bem-vinda. Aqui, quanto à literacia, a criança, já inicia seu envolvimento com a produção de significados de imagens, ou seja, com o potencial dessa de incitar a contemplação e permitir a elaboração de conjecturas. Momentos em que as figuras prevalecem como sinsignos icônicos.

Aqui, ao falar, ao contar a história, a criança organiza as imagens e pode manter a sequência em mente – memorizá-la – para então construir a história. Ao falar e observar a imagem – nos seus detalhes – a história pode “crescer”, e assim a criança se depara com o potencial desse tipo de signo. Isto é reforçado pelo fato de que cada criança irá contar a sua história a partir das mesmas imagens.

Vale destacar que os números, na cor vermelha, que indicam a ordem das imagens, aparecem em uma região quadrangular, com cantos arredondados, e na cor vermelha. Elas chamam a atenção da criança, não abruptamente, e contribuem para incitar à ação, que envolve tanto a identificação como a ordenação. As cores amarela e azul predominam na composição. A cor amarela, por ser uma cor expansiva e veículo da juventude, do vigor, conforme Chevalier e Gheerbrant (2008), o que contribui para a geração de efeitos vinculados à alegria e à espontaneidade, manifestações características do universo da infância. A cor azul, por sua vez, propicia a ação da imaginação, pois leva a criança a permanecer em contemplação, isto porque “o olhar nele mergulha sem encontrar obstáculos, perdendo-se até o infinito” (Chevalier; Gheerbrant, 2008, p. 107).

Para o professor, a representação visual/atividade (o signo) pode ter como objeto a própria atividade, que envolve imagens e contribui para propiciar tanto a literacia como a numeracia, uma vez que ela demanda a organização das imagens e a contagem de uma história com tais imagens. Os termos numeracia e literacia, em vermelho, em letras maiúsculos, inseridos em regiões retangulares com contornos na cor vermelha chamam a atenção o professor para os objetivos da atividade.

Esta atividade permite desdobramentos. Outras imagens, selecionadas pelo professor, podem ser dispostas em um mural para que as crianças criem histórias. As

imagens também podem ser escolhidas, pelas crianças, entre um conjunto de imagens (desenhos ou fotografias), para compor um mural, para que as crianças possam contemplá-las, observá-las, e criar histórias. Neste aspecto, a representação visual/atividade cumpre o objetivo especificado, pois ao realizá-la, a criança pode expressar ideias e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral.

Vejamos agora o potencial da representação visual/atividade (Figura 13), um signo para o objeto “família”, ou mais especificamente, “modalidades de família”.

Figura 13 – Modalidades de família



Fonte: Bianco (2020, p. 26, v. 2)

A representação visual/atividade envolve as modalidades de família por meio de fotografias de famílias com composições diferentes. Lembremos que as fotografias, formas figurativas com conexão física com o real, como explica Santaella (2001), levam a criança a constatar a existência de tais modalidades de família. Embora, no nível declaratório ela possa não se pronunciar a respeito de quem cumpre o papel do pai ou da mãe, ou das diferenças entre a sua família e as ali registradas, a observação das imagens já contribui para a construção de percepções sobre tais diferenças.

Conforme Santaella (2001), não há dúvida da aderência do referente (o que foi fotografado) na fotografia, uma vez que ela se firma com recursos físicos e químicos, ou seja, a fotografia é um vestígio construído sobre uma superfície especial devido à combinação entre luz e ação química. De modo geral, a fotografia prevalece como traço do real, bem como é marcada por singularidade, conexão física com o real e testemunho do mesmo. Essas características permitem a identificação, a constatação, no caso de diversas modalidades de família, como mencionamos.

O fato de que a identificação e o reconhecimento do referente fotografado possam não se dar não anula o poder da fotografia para que eles se deem. A fotografia é recebida como imagem indicial. Pouco importa a esse seu caráter que receptores particulares descubram ou não do que ela é índice (Santaella, 2001, p. 236).

Se na primeira parte da atividade, a criança pode constatar que há famílias diferentes quanto à composição; na segunda parte, ela pode expressar-se oralmente para contar como a sua família é constituída. Em certa medida, isso avança em relação ao objetivo de a criança expressar-se oralmente sobre suas vivências e experiências.

A atividade, por sua vez, constrói uma ambiência propícia à convivência, a acolhida às diferenças, e como as demais, pode se expandir, pois o professor pode solicitar, por exemplo, que os alunos tragam fotografias de suas famílias para organizar um mural. Isto pode contribuir para que a criança se familiarize com a fotografia, enquanto uma forma de expressão e um signo com grande aderência ao real, e ainda, seja sensibilizada, mesmo que não no nível declaratório, para a acolher as diferenças.

6.5 Considerações gerais sobre as representações visuais/atividades

Nas representações visuais, de modo geral, predominam as cores amarela, azul e vermelha. As duas primeiras contribuem para construir uma ambiência vívida e propícia para colocar a imaginação da criança em ação, enquanto a cor vermelha e a amarela, atualizada em diversas formas, chamam a atenção da criança. As formas – das letras e de regiões geométricas, geralmente, arredondadas-, agregam movimento à composição. As formas figurativas que preponderam, os desenhos e as fotografias, reforçam a relação mimética com o real ou permitem uma conexão física com o

mesmo, o que faz que as representações visuais prevaleçam como sinalizações indiciais ou icônicos, favorecendo a contatação de um objeto existente ou permitindo conjecturas devido às semelhanças que estabelecem com objetos existentes.

Deste modo, de um lado, as representações visuais corroboram para a contextualização, para aproximar as letras e as palavras à vivência da criança; de outro, a identificação das formas das letras envolvendo um contexto a que elas (ao compor palavras) se reportam, contribuem para a alfabetização e para o letramento concomitantemente. Isto porque, como mencionamos a partir de Soares (2012, p. 47), devemos alfabetizar e letrar, ou seja, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Vale ressaltar que as representações visuais/atividades, ao analisarmos os itens que acompanham as representações visuais, reforçam o som das palavras ou das letras em detrimento das suas múltiplas formas. Na perspectiva da semiótica peirceana, a ênfase deveria recair sobre as formas das letras assim como sinalizam também os estudos recentes da psicologia cognitiva. Deste modo, as atividades que tornam visíveis os diferentes tipos de letras seriam as mais pertinentes. Neste aspecto, caminha-se ao encontro da proposta de Kishimoto (2010), a de que o letramento ou literacia enquanto prática social consiste em reconhecer as diferentes manifestações da linguagem, a falada, a escrita, a visual e a combinação dessas modalidades.

Ainda, consideramos também que as representações visuais/atividades têm potencial para incitar a criatividade do professor, pois elas, em geral, podem ser expandidas para além das fronteiras das páginas dos livros, bem como para além dos livros. Assim, cumprem o papel de guiar a ação do professor e não determinar uma ação específica limitada ao âmbito do uso do livro pela criança.

Com isso, reafirmamos as nossas concepções de que há livros disponibilizados para a Educação Infantil que contribuem para incitar a criatividade do professor, se constituindo, portanto, como um material didático complementar. As atividades guiam o fazer do professor para aplicar a diversidade de gêneros textuais, propiciando assim uma maior proximidade com a cultura escrita, inicialmente, com a formulação de conjecturas sobre tal escrita, o que vai ao encontro do que é proposto pela BNCC (2018), a de que a escrita da criança com rabiscos e garatujas que ela desenvolve à

medida que se envolve com as letras, por meio da escrita espontânea, são indicativos da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Concluídas as análises, seguimos para as considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver essa pesquisa, que tem como tema a Educação Infantil e os livros didáticos, partimos do pressuposto de que não podemos descaracterizar o universo da infância, ou seja, qualquer estudo que envolva o trabalho docente nessa modalidade de educação deve levar em conta a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. E ainda, a alfabetização e o letramento foram considerados como possivelmente presentes no cotidiano das crianças – fora da escola – logo podem adentrar o contexto da educação escolar também. E ainda, para o referencial teórico adotado sobre alfabetização e letramento, utilizamos o termo alfabetização/letramento, por considerar que devem ser tratados como indissociáveis.

A alfabetização é um processo que deve integrar, portanto, o brincar, a linguagem oral e a familiarização com a cultura escrita, visando o letramento e não a mera decodificação precoce das letras. O material didático, inclusive o livro didático, deve subsidiar a diversificação de práticas pedagógicas, nortear o trabalho do professor e não ser mero instrumento prescritivo que não contempla as especificidades do universo da infância.

Nesse aspecto, tentamos responder à questão sobre o potencial das representações visuais/atividades presentes nos livros didáticos – de uma amostra composta com livros recomendados pelo PNLD, para Educação Infantil – para contribuir para a alfabetização/letramento. Sendo assim, não avaliamos a pertinência ou não dos livros didáticos para a Educação Infantil, mas sim averiguamos como tais livros podem contribuir para a alfabetização/letramento, o que não significa que, ao final, não venhamos a destacar indícios dessa pertinência ou não.

Das análises, como já explicitado na última seção do capítulo anterior, podemos reforçar que embora haja atividades repetitivas, de memorização, e com foco na decodificação de letras e sons, elas, em geral, abrem espaços para que o lúdico, a interação e a imaginação da criança possam se colocar em movimento, isto porque, para serem realizadas, elas extrapolam as fronteiras da página e do livro. E ainda mais, as representações visuais/atividade são altamente sugestivas no sentido de permitir adaptações a distintos contextos socioculturais.

No entanto, cabe ressaltar aqui, que o modo como o professor desenvolve tais atividades é crucial para que o potencial das mesmas se atualize. Ele precisa desenvolver um olhar atento para tais atividades e reinterpretá-las – adaptando a

contextos culturais específicos dos alunos -, bem como desenvolvendo as partes dessas atividades que implicam em ações das crianças, com brincadeiras, coleta de material observando o seu entorno, contagem de histórias a partir de desenhos ou questões propostas, de se valer da escrita espontânea, entre outras, como destacamos nas análises. Além do mais, a presença de desenhos e fotografias, respectivamente, contribui para colocar em movimento a imaginação da criança e a constatação da existência de coisas, em geral, por demandar o confronto com ao seu entorno, contribuindo para a construção de percepções de pertencimento. Elas permitem que as marcas divisórias das páginas – assim como o livro – sejam extrapoladas, e ainda, os índices que perpassam a atividade chamam a atenção da criança, o que permite a ida e a volta para esses dois contextos.

As representações visuais – desenhos, fotografias - se fazem signos que permitem que a criança construa significados via conexões com suas próprias vivências. Por meio da contemplação e da observação, as crianças desenvolvem habilidades de organização, memorização, produção oral, que são processos essenciais para a alfabetização e o letramento. Além disso, essas representações visuais possibilitam o letramento multimodal, que considera a linguagem escrita integrada a outras formas de linguagem. De modo mais amplo, conforme menciona Kishimoto, o envolvimento da criança com imagens, em geral, não só as representações visuais, pode fazer com que ela compreenda a escrita como sistema de representação e também possa associá-las às suas vivências e a contextos diferenciados, facilitando também a compreensão do papel social língua escrita.

Contudo, algumas pesquisas, que constam no estado da questão, indicam que o material didático pode ser um recurso valioso se utilizado de forma contextualizada, crítica e lúdica, como subsídio para o professor, ajudando na construção do conhecimento e desenvolvimento do letramento, sem que isso signifique uma alfabetização formal. Aqui podemos ressaltar que o livro didático, pode ser incorporado à prática pedagógica da Educação Infantil, como um complemento e que de forma alguma substitua as atividades lúdicas, as interações sociais e as explorações, tão importantes nessa etapa da infância. Assim, cabe olhar atentamente para as possibilidades colocadas pelas atividades para propiciar momentos lúdicos, de interação e de exploração do entorno, momentos em que as crianças brincam, se movimentam, conversam. O livro vem como complemento, não como cartilha a ser

seguida a qualquer custo. Nesse sentido, as representações visuais/atividades podem guiar a elaboração de outras pertinentes a um contexto cultural e social diferenciado.

Ao fazer o recorte na pesquisa, valemo-nos de um único campo de experiência, o Campo 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação, que com os nove objetivos descritos na BNCC, vem ao encontro ao nosso tema. No entanto, isso não significa que as atividades de outros campos não sejam complementares a este campo e também não auxiliem no desenvolvimento dos objetivos do Campo de Experiência 4. Elas, de modo geral, constroem novas possibilidades, o que pode ser explorado em pesquisas futuras. Entendemos que as atividades, apresentadas, nesses campos de experiências, sugerem e orientam uma prática pedagógica para a Educação Infantil que pode contribuir para a alfabetização/letramento, sem deixar de lado as especificidades do universo da criança.

É primordial também, termos a compreensão que o livro didático não assume toda a responsabilidade nesse sentido. Ele é um material didático que tem potencial para contribuir para a alfabetização/letramento, no entanto, a sua efetividade depende das crenças do professor tanto sobre a Educação Infantil, como sobre alfabetização e letramento, sobre o livro didático e seu uso na educação em geral, bem como sobre o potencial da linguagem visual na educação.

Por fim, consideramos importante destacar que nem sempre o potencial dos desenhos e das fotografias foram explorados nas atividades, bem como as atividades, em geral, enfatizam mais na relação da letra/palavra com o som do que na relação da letra/palavra com a forma, o que vai da contramão dos estudos sobre cognição. Deste modo, há o que melhorar nos livros didáticos, para além dos aspectos mencionados, como a qualidade das figuras, os matizes das cores e ainda a qualidade de impressão do livro.

Concluímos essa dissertação afirmando que o livro didático é um material didático que merece ser explorado na Educação Infantil e que seria interessante caminhar com pesquisas envolvendo esse amálgama de linguagens que perpassam o contexto da educação escolar, nos diversos níveis da educação.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Anne Luiza Ortiz Dias. **O manual didático na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2019 a 2020)**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

ARAÚJO, Renata Adjaína Silva de. **Os usos do livro didático na Educação Infantil**: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ÁVILA, Fernanda Cecília Farias de. **Alfabetização e letramento na educação infantil**: análise das concepções das professoras das UMEIS do município de Belo Horizonte. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016

BIANCO, Verônica Merlin Viana Rosa. **Desafios**: educação infantil: crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses. São Paulo: Moderna, 2020. v. 1 e 2.

BOITO, C.; BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando? In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED (Anped Sul), 11, 2016, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-16.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Brasília: CNE, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Código de Menores. Código Mello Mattos. Consolidar as leis de assistência e proteção a menores. Coleção de Leis do Brasil, Poder Executivo, 31 dez. 1927. Revogado. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-norma-pe.html>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. **Edital n.º 01/2017**. Dispõe sobre a inscrição e seleção de materiais didáticos voltados para a Educação Infantil no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Edital n.º 02/2020**. Estabelece as regras para a escolha e aquisição de obras didáticas, pedagógicas e literárias para a Educação Infantil, no âmbito do PNLD. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.099, 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC nº 7, de 22 de abril de 2019.** Estabelece as normas para a escolha e aquisição de materiais didáticos para a educação infantil, com base na BNCC. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012.** Define a destinação e uso dos livros didáticos no âmbito do PNLD, com foco no uso individual dos materiais pelos alunos. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990.

CARPANEDA, Isabella P. de Melo. **Porta aberta:** pré-escola. São Paulo: FTD, 2020. v. 1 e 2.

CARDOSO, Márcia R. G. et al. O pensamento educacional de Friedrich Fröbel. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 8, 2023. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1240>. Acesso em: 15 maio 2025.

CHEVALIER, Jean; GHERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos.** São Paulo: José Olympio Ltda, 2008

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

DIDONET. Vital. Creche: a que veio para onde vai. In: EDUARDO infantil: a creche, um bom começo. Brasília: INEP, 2001. v. 18, n. 73, p. 11-28.

DRIGO, Maria Ogécia; SOUZA, Luciana C. Pagliarini de. **Aulas de semiótica peirceana.** Curitiba: Appris, 2021.

FARIA, Ilza Fernandes. **O contexto histórico do atendimento oferecido às crianças pequenas em creche na rede municipal de ensino de Sorocaba.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/handle/uniso/721>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FARINA, Modesto et. al. **Psicodinâmica das cores em comunicação.** São Paulo: Blucher, 2011.

FERNANDEZ, Luryan Silva. **O estudo sobre o PNLD e a formação de professores.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

FERREIRA, A. F. F. C. O.; IRINEU, D. V. C. Arte, alfabetização, letramento e memória: construindo saberes. In: FERREIRA, A. F. F. C. O.; IRINEU, D. V. C. (org.). **Educação, arte e alfabetização:** diálogos e práticas. Juiz de Fora: UFJF, 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

HÜLLE, Cristina Tibiriçá; PRADO, Angélica Alves. **Criação:** crianças em ação! pré-escola: crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses: educação infantil. São Paulo: FTD, 2020. v. 1 e v. 2.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores:** como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Olhares, 2021

KISHIMOTO, Tizuko M. Bruner e a Brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias.** Castro: Pioneira, 2008. p. 139-154.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2017.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas. Pontes, 2002.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, José Milton et al. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Contrapontos**, Itajaí. v. 14, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5034>. Acesso em: 05 jun. 2025.

MONARCHA, Carlos. **Educação na infância brasileira:** 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, edição especial, n. 20, p. 1-14, 2023.

OLIVEIRA, Cleuza Leandra Silva. **Letramentos na educação infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita**. 2014. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em educação, linguagem e tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014.

OLIVEIRA, Francielly de Lima. **Análise de livros didáticos do PNLD/2019 para a educação infantil: imagens e gêneros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

OLIVEIRA, Janaina Bulcão de. **O programa nacional do livro didático do professor da Educação Infantil: oralidade, leitura e escrita em destaque**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

OLIVEIRA, Suad Aparecida Ribeiro de. **O primeiro parque infantil de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/handle/uniso/512>. Acesso em: 12 dez. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIRÓZ, Nina. **1, 2, 3 é tempo de aprender: pré-escola: educação infantil: crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses**. Curitiba: LT, 2020. v. 1 e 2.

RANCIERE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

REIS, Elaine Íris dos. **Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de Inglês na sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIBEIRO VELÁZQUEZ, S.; SANTOS DE ALBUQUERQUE, S. **(Des)caminhos da educação infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Educação, v. 46, n. 1, e44475, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44475>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e do pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANT'ANNA, Josiane Neves da Silva. **A crítica do livro didático: a análise sobre o papel do livro nas práticas pedagógicas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

- SANTOS, Naiara Silva dos. **As representações de família nos livros didáticos dos anos iniciais (PNLD 2010-2022)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022.
- SÃO PAULO (ESTADO). **Curriculum Paulista**. São Paulo: SEE, 2019.
- SARMENTO, Maria José. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- SARMENTO, Maria José; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.
- SARMENTO, Maria José. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. In: SOARES, Magda (org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 139-145.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 29, fev. 2004. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997.
- SOUZA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e letramento na educação infantil**: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- SOUZA, Luciana C. Pagliarini de; DRIGO, Maria O. **Diversidade e livros didáticos**: artimanhas das imagens. Curitiba: Appris, 2020.
- SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes; BASTOS, Ana Paula Solino; MOTA, Maria Danielle Araújo. Livros didáticos na educação infantil: usá-los ou não? **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, v. 7, n. 1, p. 58-76, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/10416/6931>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.