

Educação infantil e livro didático: uma análise crítica

Early childhood education and textbook: a critical analysis



Tatiana Santos Arruda *

Márcia Vânia Silvério Perfeito **

Vânia Márcia Silvério Perfeito ***

Recebido em: 24 mar. 2023
Aprovado em: 22 maio 2023

Resumo: As políticas públicas relacionadas ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático fizeram emergir, nos últimos anos, discussões acerca da adequação do uso de livros didáticos na educação infantil. Este artigo insere-se neste debate e tem como objetivo geral analisar relações entre educação infantil e livro didático indicados para essa etapa. Para tanto, temos como objetivos específicos: a) investigar a concepção de criança e a finalidade da educação infantil presentes nesses livros didáticos; b) compreender a concepção de aprendizagem inicial da língua escrita presente nos livros didáticos propostos para educação infantil. A metodologia do estudo seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa e privilegiou a análise documental de três livros didáticos indicados para as crianças de quatro e cinco anos. Para o tratamento das informações, empregamos a análise de conteúdo temática. As conclusões apontaram que, nos livros analisados: a) coexistem diferentes concepções de criança - passiva e ativa; b) coexistem funções sociais e educativas distintas - preparação para o ensino fundamental, formação cultural e desenvolvimento integral das crianças; c) as concepções de alfabetização abrangem uma visão restrita à perspectiva de alfabetizar letrando; d) as práticas de letramento nem sempre estão presentes nos livros didáticos.

Palavras-chave: Educação infantil. Livro didático. Leitura. Escrita.

Abstract: Public policies related to the National Program for Books and Teaching Materials have given rise in recent years to discussions about the adequacy of the use of textbooks in the childhood education. This article is part of this discussion and its general objective is to analyze the relationship between early childhood education and textbooks indicated for this stage. In order to do so, we have as specific objectives: a) to investigate the conception of children and the purpose of early childhood education present in these textbooks; b) understand the concept of initial learning of written language present in textbooks proposed for early childhood education. The study methodology followed the assumptions of the qualitative approach and privileged the documental analysis of three textbooks recommended for children of four and five years old. For the treatment of information, was used the thematic content analysis. The conclusions pointed out that, in the analyzed books: a) different conceptions of children coexist - passive and active; b) distinct social and educational functions coexist - preparation for elementary education, cultural training and integral development of children; c) the concepts of literacy range from a restricted view to the perspective of literacy; d) literacy practices are not always present in textbooks.

Keywords: Child education. Textbook. Reading. Writing.

* Tatiana Santos Arruda é doutora e mestra em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Contato: arruda.tatiana@gmail.com.

** Márcia Vânia Silvério Perfeito é doutoranda e mestra em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Contato: mvsperfeito@gmail.com

*** Vânia Márcia Silvério Perfeito é doutoranda e mestra em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Contato: vmsperfeito@gmail.com.

Introdução

Temos vivido nos últimos anos a retomada expressiva das discussões a respeito do uso de livros didáticos na educação infantil (EI). De fato, esse debate não é novo. No entanto, as atuais políticas públicas na área da alfabetização no Brasil, em especial, aquelas relacionadas ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) trouxeram à tona reflexões acerca de sua adequação à finalidade da primeira etapa da educação básica.

Nesse sentido, propomos, nesse artigo, analisar relações entre a EI e livros didáticos- LD indicados para essa etapa. Para alcançar esse objetivo geral, traçamos como objetivos específicos: a) investigar a concepção de criança e a finalidade da EI presentes nesses LD; e, b) compreender a concepção de aprendizagem inicial da língua escrita presente nos LD propostos para EI.

O interesse nessas relações vincula-se à reflexão de que o atendimento educacional na primeira etapa da educação básica precisa favorecer experiências com saberes diversos, ampliando as possibilidades de formação cultural das crianças. Desse modo, surge o interesse pelo estudo do uso de LD e sua adequação às diretrizes da EI (BRASIL, 2009), bem como à proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017), que propõe campos de experiências para o seu trabalho pedagógico.

No que se refere às práticas de leitura e escrita, partimos da compreensão de que os espaços escolares são locais privilegiados para o acesso à literatura, para que as crianças ampliem seu contato com gêneros textuais variados. E, para que possam elaborar suas ideias e hipóteses de escrita e avançar em sua aprendizagem inicial da língua escrita. Na EI, é importante proporcionar experiências que guardem a ludicidade, o bem-estar e o desejo em aprender a língua escrita, e não o treino e a repetição de tarefas.

Compreendemos, ainda, que a aprendizagem inicial da língua escrita se constitui de dois processos distintos, mas relacionados: a alfabetização e o letramento (SOARES, 2020). Na primeira etapa da educação básica, não temos a obrigação da alfabetização, no entanto, podemos oferecer experiências diversas com a leitura, escrita e suas diferentes funções sociais.

Nesse estudo, a metodologia adotada se amparou nos pressupostos da abordagem qualitativa, privilegiando a análise documental de três LD voltados para as crianças de quatro e cinco anos e utilizados no ano letivo de 2022. As informações presentes nos documentos selecionados adotaram os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016). Ressaltamos, assim, que o foco desse estudo foram LD e não propriamente a política pública de distribuição de livros e materiais didáticos.

A seguir, na primeira seção, destacamos as bases

teóricas em relação à EI e à aprendizagem inicial da língua escrita. Na segunda seção, apresentamos com detalhes a metodologia do estudo, para, então, continuarmos com as análises das informações, na terceira seção. Indicamos, por último, as considerações finais deste estudo.

Educação infantil: concepções de criança e funções sociais e educativas

O trabalho pedagógico na EI se constitui em meio a debates que, ao longo do tempo, têm colaborado para a construção da sua identidade educativa. Tais debates dizem respeito, entre outras temáticas, sobre qual é sua finalidade educativa, as concepções de criança e infância que prevalecem nas práticas pedagógicas, as diferentes opções que podem ser tomadas quanto às oportunidades de leitura e escrita com as crianças e uso de LD.

A utilização e diversificação de recursos e materiais para esse trabalho pedagógico envolve certo consenso de professores e estudiosos da área. Sem sombra de dúvidas, é preciso incrementar as experiências escolares das crianças com toda riqueza e diversidade de recursos e materiais. A inserção da EI no programa de livro e material didático em 2017, portanto, foi um ganho no que se refere à ampliação na distribuição de materiais como livros literários.

O mesmo consenso não se observa no âmbito do uso de LD. Nesse aspecto, Brandão e Silva (2017) destacam que há pessoas que argumentam que sua utilização garantiria certa uniformidade quanto aos conteúdos a serem trabalhados com as crianças, oferecendo um conjunto mínimo de conhecimentos que elas teriam acesso. Além disso, materiais estruturados como eles poderiam suprir lacunas da formação inicial e oferecer maior segurança a professores com pouca experiência docente. Sendo, ainda, um meio para as famílias acompanharem os assuntos trabalhados e as atividades realizadas.

Por outro lado, os LD podem diminuir a possibilidade de abordar temas de forma mais contextualizada às experiências vividas pelas crianças, partindo de seus interesses e curiosidades. Atrelado a isso, está a padronização e o empobrecimento de experiências vivenciadas nas instituições educativas, privilegiando uma quantidade considerável de atividades com lápis e papel e fazendo com que as crianças fiquem mais tempo sentadas, sem um trabalho com vistas ao seu desenvolvimento integral (BRANDÃO; SILVA, 2017).

Nesse sentido, vale destacar: a finalidade da EI é o desenvolvimento integral das crianças de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996, art. 29), e, como preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009), as crianças são ativas e partícipes de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerar o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos como finalidade educativa significa percebê-las como seres inteiros, que se constituem em diferentes dimensões interrelacionadas, que, como expressam a LDB (BRASIL, 1996), remetem aos aspectos intelectuais, físicos, psicológicos e sociais. Implica, também, como afirmam Lima e Akuri (2017), na construção de um currículo em defesa da plenitude da formação humana.

Percebemos, com isso, que alcançar o desenvolvimento integral das crianças requer envolvê-las e considerá-las na organização do trabalho pedagógico, o que implica sensibilidade para ouvi-las em seus interesses e expectativas de aprendizagem. E mais, faz-se necessário oportunizar experiências que ampliem sua formação cultural e que contemplem os diversos aspectos do desenvolvimento humano.

Nessa direção, enfatizamos que as crianças são capazes de elaborar ideias próprias, constroem hipóteses sobre conhecimentos diversos, são potentes e curiosas a respeito do mundo e do que lhe cerca, como dito antes. Aquelas concepções que as relacionavam como tábula rasa ou “um ser de falta” não se sustentam mais.

Como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003) indagar, de forma crítica, algumas construções inter-relacionadas sobre a criança pequena, como tem sido entendida, influi em muitos debates públicos sobre a primeira infância, bem como em políticas e práticas nessa área. Os autores, criticando visões modernistas, rejeitam construções de criança como reprodutoras de conhecimento, identidade e cultura, porque nessa perspectiva ela é entendida como iniciando a vida sem nada, como um vaso vazio ou tábula rasa.

Para eles, esse entendimento acerca da criança sugere como “[...] desafio que ela fique ‘pronta para aprender’ e ‘pronta para a escola’ na idade do ensino obrigatório.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 65). Desse modo, atrelada a essa concepção de criança como vaso vazio, está a finalidade da EI como a preparação para o ensino fundamental (EF).

Mesmo entendendo que, atualmente, a educação de crianças de quatro e cinco anos é obrigatória em nosso país, não há dúvidas de que cada etapa da educação básica tem uma finalidade educativa própria. Na EI, essa finalidade não é preparar as crianças para a etapa seguinte, porque as crianças são o hoje. Essa compreensão, entretanto, distancia-se de concepções idealizadas, que não dialogam com a diversidade das crianças e suas infâncias.

Nessa perspectiva, Dahlberg, Moss e Pence (2003) criticam e rejeitam também a concepção de ser inocente, nos anos dourados da vida, porque essa foi a criança de Rousseau, refletindo a crença em sua capacidade de autorregulação e o seu inatismo vão buscar a virtude, a beleza e a verdade; é a sociedade que corrompe a sua

bondade. Assim, é preciso colocar a expressão livre na brincadeira e o trabalho criativo livre como centro das atividades pedagógicas oportunizadas à criança, protegendo-a do mundo violento, opressivo e comercializado.

Tais autores, contrapondo-se a essas perspectivas e amparados pelo paradigma da sociologia da infância, defendem que as crianças têm um lugar reconhecido e independente na sociedade, formam um grupo social. Elas participam de suas aprendizagens, constroem o conhecimento experimental; têm voz e devem ser ouvidas. São co-construtoras, desde o início da vida, da cultura, do conhecimento, da sua identidade; são seres únicos e complexos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

As DCNEI (BRASIL, 2009) caminham nessa direção e afirmam que as crianças são sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, desejam, aprendem, observam, experimentam, questionam e elaboram sentidos sobre a natureza e a sociedade. Para essas crianças ativas, é preciso, então, um currículo e um trabalho pedagógico que articulem suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte “[...] do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p.1).

Assim, como discutem Nunes e Corsino (2019), boas práticas pedagógicas na EI são aquelas nas quais infância e experiência, educação e cuidado se constituem como binômio de criação. Para isso, elas afirmam que as propostas nessa etapa devem ser fruto das observações dos professores das brincadeiras, indagações das crianças e conversas. Explicam que a lógica em questão não é do conteúdo preestabelecido, que vem de fora para ser ensinado, “[...] mas sim de ampliações das experiências, repertórios e conhecimentos das crianças a partir de seus interesses, de forma contextualizada e articulada” (NUNES; CORSINO, 2019, p.25).

No que se refere às práticas de leitura e escrita, Brandão e Leal (2018) enfatizam três caminhos possíveis na EI. No primeiro, a proposta é que as crianças concluam a etapa já dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos. É importante que leiam e escrevam palavras e frases, e para isso, as letras e palavras são utilizadas para o treino perceptual e motor.

Essas ideias dialogam com a concepção de escrita que Souza e Mello (2017) indicam como velha concepção, isto é, aquela que entende a escrita como representação dos sons. De maneira restrita, o foco é a correspondência entre sons e letras e o processo de ensino se volta para a oralização e não para a leitura e intenções comunicativas de quem escreveu o texto. A função social para a qual a escrita foi criada fica esquecida.

Por outro lado, no segundo caminho: letramento sem letras, Brandão e Leal (2018) apontam a ênfase dada a outros tipos de linguagem na EI, como: musical, gráfica, corporal. Banindo-se a linguagem escrita. Isso porque a alfabetização não é vista como objeto do trabalho educativo, é um conteúdo escolar e, portanto, proibido.

Em uma terceira via, ler e escrever com significado, as autoras defendem a possibilidade de ensinar a escrita na EI de forma sistemática, incluindo aspectos relativos “[...] à *apropriação do sistema alfabético* de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo *letramento*, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância” (BRANDÃO; LEAL, 2018, p.21).

Nessa direção, consideramos que os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (2017) devem se constituir como estratégias pedagógicas para o trabalho com a linguagem escrita. De forma que as crianças possam conviver com diferentes suportes de textos; participar da elaboração de textos reais diversos; conhecer-se em relação as suas ideias da escrita; brincar com parlendas, adivinhas, canções, histórias; expressar suas hipóteses de escrita, por meio da escrita espontânea; explorar a utilização da escrita em diferentes situações cotidianas.

A aprendizagem inicial da língua escrita

Nas últimas décadas, vários aspectos têm influenciado e modificado as formas como o ensino de língua portuguesa tem sido concebido e posto em prática. Surgiram no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, duas orientações que vêm repercutindo no âmbito da alfabetização: a primeira orienta a considerar a alfabetização como um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e a segunda volta-se à prática de letramento ou imersão na cultura escrita (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Para Soares (2020), é preciso alfabetizar e letrar. Alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da base alfabética de escrita e suas convenções. E letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Para ela, alfabetização e letramento articulam-se. Embora se constituam em processos distintos, são indissociáveis e interdependentes.

Nessa perspectiva, o texto ocupa posição privilegiada e, na maioria das vezes, norteia o trabalho com os demais eixos na prática pedagógica. No que se refere à EI, é essencial esse contato das crianças com as práticas sociais de leitura e escrita, em especial, daquelas com quatro e cinco anos. Assim, torna-se necessário, como sugere Soares (2020), incluir o texto e a diversidade de gêneros textuais no trabalho pedagógico desta etapa.

O foco, desde a década de 1980, passou a ser o processo de aprendizagem de um sujeito, agora

reconhecido como cognoscente. Até esse período, o que prevalecia, em nosso país, eram os métodos tradicionais de alfabetização. Esses métodos datam da antiguidade (e persistem até os dias atuais). A preocupação central recai sobre os aspectos perceptivos e memorísticos. Por um lado, os métodos sintéticos, que partem das unidades linguísticas menores para as maiores (silábico, alfabético, fônico); por outro, os analíticos, que priorizam, inicialmente, as unidades maiores (palavração, sentencição e global). Ambos possuem visão adultocêntrica da criança, pois, acredita-se que ela observa o funcionamento da escrita de maneira semelhante ao adulto, por meio da cópia, não conseguindo ler e produzir textos reais.

De tal modo, para os simpatizantes dos velhos métodos, uma boa cartilha, com um plano de ensino bem controlado, garantiria estudantes alfabetizados ao final do ano (MORAIS, 2012). Embora apresentem diferenças, esses métodos contêm uma visão empirista/associacionista de aprendizagem. O estudante é visto como uma tábula rasa e obtém informações do exterior, sem transformá-las, por meio da repetição e da memorização; o professor é condutivista; o ensino, engessado, baseado na imitação; as atividades propostas são limitadas e pouco reflexivas, e o erro é ignorado da situação de ensino-aprendizagem. Essas práticas tradicionais de alfabetização passaram a ser criticadas por trazerem pseudotextos e atividades de codificar e decodificar palavras que desmantelavam a língua. Ao apresentarem um amontoado de frases soltas, sem significados e finalidade comunicativa, impediam o acesso às práticas sociais de leitura e escrita (FERREIRA *et al*, 2009).

Esses antigos métodos foram colocados em evidência, quanto a sua ineficácia, pela teoria da psicogênese da língua escrita elaborada por Ferreiro e Teberosky (1999). Essa teoria psicogenética trouxe impactos significativos para os sistemas de ensino brasileiros. Ela explica como um sujeito avança de um estado menos para um mais avançado na (re)construção da escrita. Para Moraes (2012), a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código e, assim como as autoras, seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, que é completamente desconsiderado pelos métodos tradicionais. As autoras afirmam que, no percurso evolutivo de apropriação da escrita alfabética, os aprendizes passam por diferentes etapas, formulando respostas acerca da linguagem escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Ferreiro (2011) destaca que as crianças realizam explorações para compreender a natureza da escrita por meio de suas produções espontâneas. Nessa apropriação, elas precisam resolver diferentes desafios em relação as suas hipóteses de escrita, até que compreendam o funcionamento desse objeto de conhecimento. Logo, com a psicogênese da língua escrita, as crianças

são ativas em suas aprendizagens e essas envolvem um processo gradual. Esse processo não se restringe ao EF, as crianças em diferentes espaços sociais, entre eles a escola, vivenciam situações que podem repercutir em suas hipóteses a respeito da escrita.

Nesse sentido, é importante considerar, desde a EI, as ideias das crianças sobre o que se escreve e como se escreve, permitir a escrita espontânea, oportunizar o contato intencional com a cultura escrita. Outro aspecto a considerar, em relação às hipóteses de escrita, refere-se à fala e ao trabalho com a oralidade. Alinhando-nos às proposições de Morais (2019), entendemos que no decorrer do processo de apropriação do SEA, a criança precisa compreender que a escrita é uma representação da fala. O que é possível, antes mesmo de um ensino sistemático da escrita alfabética, de uma entrada formal na escola, pois já existem tentativas, por parte do aprendiz, em refletir sobre os aspectos sonoros. Para o autor, as crianças se beneficiam da presença da escrita das palavras enquanto refletem sobre seus segmentos orais.

Nessa perspectiva, desde a EI, é possível, de maneira lúdica, investir em situações que promovam a articulação das habilidades de consciência fonológica (CF) com a escrita. Para isso, Morais (2019) sugere algumas atividades que promovem a reflexão sobre partes orais e escritas das palavras, a exemplo da exploração de textos poéticos da tradição oral (cantigas, parlendas etc.) que as crianças sabem de cor e jogos e situações lúdicas, que permitem brincar com as palavras. Entretanto, o pesquisador adverte: a CF é uma condição necessária, mas não suficiente para o pleno domínio da hipótese alfabética.

Desse modo, é indispensável adotar atividades em que o trabalho com a CF esteja vinculado à compreensão do SEA. Convergindo com Morais, Soares (2016) manifesta que o trabalho com a CF, já na EI, permite à criança distinguir sons iniciais e finais nas palavras, pois as experiências informais nos primeiros anos de vida influenciam o desenvolvimento da sensibilidade fonológica. Além disso, o alcance dessas habilidades depende de propostas de atividades bem planejadas que desafiem as crianças.

Em concordância com Brandão e Rosa (2021) entendemos que o processo de alfabetização não se inicia quando a criança ingressa no EF. O trabalho de formação de leitores e autores de textos inicia na primeira etapa da educação básica, e é possível ter objetivos e propor atividades nos eixos do letramento e da alfabetização que respeitem os interesses das crianças e seus direitos de aprender, de brincar e de interagir, conforme colocado nas DCNEI (BRASIL, 2009) e reafirmado na BNCC (BRASIL, 2017).

Como afirma Ferreira (2011), defendemos que cabe à EI possibilitar um ambiente rico em escritas diversas,

de modo que as crianças possam escutar leituras em voz alta; observar os adultos escrevendo; escrever, sem copiar um modelo; tentar ler utilizando dados contextuais, distinguindo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem buscando descobrir semelhanças e diferenças sonoras.

Para Soares (2011) não cabe à EI alfabetizar, o que se espera é que a criança descubra o princípio alfabético, isso significa observar que, ao escrevermos, registramos o som das palavras, e não a coisa ou objeto sobre o qual estamos falando. Portanto, entendemos, assim como os autores, que tanto as atividades voltadas à apropriação do SEA, quanto o letramento necessitam estar presentes na EI, a exemplo da leitura de histórias e de outros gêneros textuais, da produção de textos escritos e a reflexão sobre as palavras, considerando os interesses e as especificidades das crianças nesses primeiros anos escolares.

Metodologia

Este estudo teve como objetivo geral: analisar relações entre EI e LD indicados para essa etapa. Como objetivos específicos, estabelecemos: a) investigar a concepção de criança e a finalidade da EI presentes nesses LD; b) compreender a concepção de aprendizagem inicial da língua escrita presente nos LD propostos para EI.

Nessa pesquisa, seguimos os pressupostos da abordagem qualitativa, privilegiando a análise documental. Entendemos que essa técnica, como indicam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999), abrange materiais escritos e impressos que podem ser utilizados como fontes de informação. Por isso, pode se constituir como uma técnica valiosa, possibilitando revelar aspectos novos de um tema em estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Analisamos três LD do PNLD utilizados em escolas públicas do Distrito Federal-DF no ano de 2022, para crianças de quatro e cinco anos. Os livros que integram este estudo foram: a) Coleção Vila Mundo: pré-escola I, volume I, 4 anos; b) Coleção Vila Mundo: pré-escola I, volume II, 5 anos; c) Era uma vez...1,2, 3! Crianças de 5 anos. Para identificá-los, os nomeamos por: livro 1; livro 2 e livro 3, respectivamente. E, ao nos referirmos às páginas indicadas nas análises das informações, adotamos: p., entre parênteses.

Para a construção das informações nos pautamos na análise de conteúdo de Bardin (2016), que a compreende como um conjunto de técnicas de exame de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos. Seguimos, assim, com as etapas indicadas pela autora: pré-análise; análise do material - codificação e categorização da informação; tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

Procuramos conhecer o que estava escondido, o não-aparente (BARDIN, 2016) nos LD. Para isso, indicamos as categorias: a) concepção de criança presentes nos livros; b) a função social e educativa da EI expressa nas atividades indicadas; c) concepção de letramento na EI; d) concepção de alfabetização implícita; e) metodologia de ensino expressa nas propostas.

Na análise das informações, realizaremos algumas descrições, de maneira a possibilitar ao leitor o acompanhamento das construções e interpretações. Cabe ressaltar que, embora os livros analisados ofereçam atividades voltadas para outros campos de conhecimentos, neste texto, nos debruçamos sobre aquelas que envolvem a língua escrita. Além disso, vamos nos referir às autoras, mesmo entendendo que a linha editorial de cada livro interfere em sua produção final.

As concepções de criança nos LD e sua relação com a função social e educativa

Consideramos, nesse estudo, que a maneira de organizar as atividades sugeridas, e com isso, a estrutura das unidades do LD, bem como o caráter produtivo ou reprodutivo das tarefas, nos permitem construções e interpretações acerca das concepções de criança e sua relação com a função social e educativa da EI.

Verificamos, em relação a esta estrutura, que os livros 1 e 2 estavam constituídos por seis unidades (1. Conhecer-se; 2. Conviver; 3. Expressar; 4. Brincar; 5. Participar; 6. Explorar), e que cada uma delas continha três capítulos. Esses estavam organizados por temáticas, sinalizando com ícones os campos de experiências desenvolvidos. As autoras, ao apresentarem cada volume, os contextualizam, instigando os estudantes sobre o que iriam fazer durante o ano letivo. As crianças de quatro anos foram convidadas a conhecerem a turma da vila, suas histórias e vida. As de cinco anos foram chamadas a viajar com essa turma em uma expedição rumo ao conhecimento, passando por diferentes lugares, conhecendo pessoas e animais.

Com base nessa descrição, consideramos que há uma tentativa das autoras em contemplar os direitos de aprendizagem e os campos de experiências previstos na BNCC (BRASIL, 2017). Arelada a essa estrutura, podemos exemplificar algumas atividades propostas que evidenciam o caráter produtivo e participativo das crianças nos livros 1 e 2, que são: brincadeiras sugeridas ao longo das tarefas e para a construção de ideias e conceitos, como no livro 1 a sugestão de: cantigas de roda, como Meu boneco de lata (p.10); e brincadeira do buraco, típica da região amazônica (p.93). No livro 2, brincadeiras inventadas e recriadas para o trabalho com a leitura e escrita (p.88, 89); e personagens com deficiência (p.34, 41) e negras (p.33, 115, 139) presentes nas ilustrações.

Percebemos, nesses exemplos, um esforço para contextualização dos assuntos em pauta, entre elas a escrita, para contemplar uma diversidade de brincadeiras infantis e representar as crianças e suas diferenças. Tais observações, junto à estrutura e ao caráter produtivo das atividades sugeridas nos livros 1 e 2, nos permitem a compreensão de que havia implícita uma concepção de criança ativa, participativa e potente em seu processo de aprendizagem, apesar dos limites de um recurso como livro didático.

O livro 3, por sua vez, estava constituído por quatro módulos (1. Eu e o mundo ao meu redor; 2. No mundo das cores; 3. No mundo das plantas; 4. No mundo da imaginação) e composto por seções fixas. Nele, constatamos que as atividades estavam organizadas conforme uma estrutura fixa, no que se refere à escrita e à construção do número. Essa estrutura era: uma imagem de animal ou objeto que se iniciava com a letra a ser trabalhada, e pontilhados para as crianças cobrirem. Havia poucas relações entre as letras, palavras e textos. Em geral, para cada letra enfatizada, tinha uma lista de palavras que se iniciava com ela, indicadas no comando de uma tarefa e apenas nela. Isto é, não encontramos atividades que solicitassem a indicação de palavras pelas crianças e um trabalho pedagógico organizado a partir delas e/ou com elas.

Compreendemos que o treino das letras, aliados à lista de palavras indicadas pela autora do livro 3, podem ser indicativos de uma concepção de criança passiva, que não é potente ou capaz de tentar e conseguir traçar os signos trabalhados, de compreender a presença dos sons das palavras de seu cotidiano, menos ainda, as letras. Essa concepção passiva relaciona-se à ideia de que as crianças são vasos vazios ou tábulas rasas, que precisam de outra pessoa para construção de conhecimentos.

Tais concepções desconsideram, ainda, que elas nascem em uma cultura escrita. Na sociedade contemporânea, a escrita está presente em diferentes espaços sociais, nos quais as crianças se integram desde o nascimento, está nos rótulos dos produtos que consomem, nos letreiros do ônibus, em *outdoor* e outros. Souza e Mello (2017, p.200), sobre a cultura escrita chamam a atenção: essa não é um conjunto de letrinhas “[...] mas, sim, um instrumento cultural complexo que os seres humanos criaram para registrar fatos, comunicar informações, ideias e sentimentos aos outros, expressar opiniões, fatos [...]”.

Considerar a cultura escrita relaciona-se ao contexto vivido pelas crianças, que transitam em diferentes espaços sociais. No livro 3 não identificamos a tentativa de contextualização das atividades e assuntos em pauta. Com isso, entendemos que nele também pode ter implícita uma ideia da criança vivendo anos dourados da

vida, ou um ser angelical. Para não corromper essa inocência, evita-se textos ou músicas que abordem temas como: a diversidade étnico-racial ou sustentabilidade. E mais, não se faz necessário ou não é importante, articular as atividades propostas ao vivido pelas crianças nos diferentes espaços sociais que participam.

Nos livros 1 e 2, percebemos essa tentativa de inclusão de temas mais reais, que podem estar vinculados ao contexto das crianças, como: urna para depósito ou registro de votos em eleições (livro 2, p. 132, 134); e referências à cultura da China (livro 2, p. 2, 73). Assuntos esses que podem ampliar a formação cultural das crianças e favorecer conhecimento de mundo, se trabalhados a partir de outras estratégias pedagógicas, como rodas de conversa, pesquisas e as suas experiências.

Essa ampliação temática não foi observada no livro 3. Nele, verificamos que as atividades se restringiam à aprendizagem das letras e dos números. Identificamos poucas tarefas que se relacionavam ao conhecimento de mundo, à natureza e sociedade, às produções artísticas, à música. Como referências ao patrimônio cultural, podemos apontar, em breve descrição, alguns trechos: uma obra, chamada Autorretrato de Frida Kahlo (p.6), que se constituía como meio para uma atividade de autorretrato; a indicação da obra *Cuca de Tarsila do Amaral* (p. 146) e posterior solicitação de um desenho de *Cuca*; e informações sobre povos indígenas (p. 32, 33), que não foram exploradas em atividades posteriores.

Consideramos que privilegiar duas áreas diminuem as oportunidades de abordar temas de maneira mais contextualizada às experiências vividas pelas crianças, as tratam de modo uniforme, padronizam e empobrecem as experiências escolares, como apontaram Brandão e Silva (2017). E mais, restringem muito as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Tais escolhas, portanto, contradizem a finalidade da EI: o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1996). Compreender essa finalidade implica em organizar o trabalho pedagógico de forma a considerar a criança na sua inteireza, uma criança que possui diferentes aspectos que devem ser considerados integrados. Como afirmam Lima e Akuri (2017), é importante um currículo em defesa da plenitude da formação humana, e por isso mesmo, que proporcione o contato com a arte, a filosofia, as ciências e a linguagem.

Por outro lado, na análise dos livros 1, 2 e 3 vimos que foram privilegiados desenhos ao invés de fotografias reais, que poderiam fazer alusão às experiências concretas das crianças. Nos livros 1 e 2, consideramos que a utilização de personagens diversos, que, como citado antes, incluíam pessoas negras, com deficiências, e mais, pessoas idosas- livro 1 (p. 23, 24), indígenas (p. 65, 69, 138), assim como a inclusão de temas reais, relacionados

à realidade das crianças, podem, de alguma forma, promover mais aproximação entre as suas experiências e as referidas ilustrações.

No livro 3 tinham fotografias como: plantas em esculturas (p. 113), uma de fotografia de Lua crescente (p.74) e do pássaro Xexéu (p. 125). Entretanto, conceitos como: ao lado, longe e perto (p.51, 52); de frente, de lado e de costas (p. 156, 157), foram indicados em atividades impressas, sem referências às experiências das e com as crianças. O mesmo foi possível observar em relação ao estudo das letras I de iglu (p. 58), K de kiwi (p.71) e P de polvo (p.90). Palavras que fazem citação a elementos que não são comuns na extensão do Brasil, e que por isso nem todas as crianças podem saber o que são.

Essas questões dos desenhos, dos conceitos trabalhados em atividades impressas e palavras que não fazem parte do cotidiano e das experiências das crianças, podem ser interpretadas como indicadores de que elas e suas infâncias não estavam no centro do trabalho pedagógico proposto no livro 3. Isso, entretanto, contraria as orientações das DCNEI (BRASIL, 2009).

Essas concepções de criança, como passiva, vaso vazio ou tábula rasa, e ainda como ser inocente, estão articulados à finalidade educativa expressa nas atividades sugeridas no referido livro: a preparação para o EF. Consideramos que essa preparação para a etapa seguinte pode ser interpretada a partir da ênfase dada às letras e aos números, como indicado antes. Além da fragmentação do conhecimento, contrário à proposta dos campos de experiências previstos na BNCC (BRASIL, 2017) para EI.

Nesse sentido, observamos que, além da pouca integração prevista nos campos de experiências, no livro 3, não foram exploradas as possibilidades pedagógicas expressas nos direitos de aprendizagem. Para exemplificar nossa construção interpretativa, citamos: a) quanto ao brincar, identificamos apenas referências como: *esconde-esconde* (p. 26); *pular corda* (p. 27); *indicação da brincadeira preferida* (p. 33); b) quanto ao direito de conviver com outras culturas, encontramos uma citação à boneca *Abayomi* e sua construção (p. 141); e referências aos povos indígenas (p. 32, 33).

Consideramos que os campos de experiências e os direitos de aprendizagens são elementos que marcam a especificidade pedagógica da EI. Por isso, a pouca atenção a tais elementos no livro 3, indica uma não compreensão da organização do trabalho pedagógico nessa etapa, bem como na seleção e utilização de seus recursos e materiais didáticos condizentes com as crianças e suas infâncias.

Outro aspecto foi a designação de “boquinhas” para os sons das letras indicadas. Ao lado de cada letra havia uma imagem e, logo abaixo, o desenho de uma boca que mostrava a articulação necessária para a emissão

do som. Havia, assim, uma relação letra-som e uma associação grafofonêmica. O destaque nessa relação e não em palavras ou textos, nos permite uma conexão com que Brandão e Leal (2018) falaram acerca de um dos caminhos possíveis para o trabalho com a escrita na EI: a preparação à etapa seguinte, a obrigação da alfabetização na EI. As letras pontilhadas também são indicadores do treino perceptual e motor, típicos do caráter preparatório.

Nos livros 1 e 2, como apontado antes, havia a consideração dos direitos de aprendizagem, o esforço para contextualização dos temas em pauta, a inclusão de assuntos reais, a participação ativa das crianças por meio de diferentes sugestões de brincadeiras e a diversidade de personagens. Esses aspectos nos possibilitaram o entendimento de que havia implícita, nesses livros, uma função social e educativa da EI relacionada à formação cultural das crianças e à busca por favorecer o seu desenvolvimento integral. Assim, apesar dos limites que um recurso pedagógico pode ter, nesses livros, havia possibilidades que dialogam com as prerrogativas da primeira etapa da educação básica.

A aprendizagem inicial da língua escrita nos LD analisados

Para as análises quanto à aprendizagem inicial da língua escrita, consideramos os aspectos relacionados às possibilidades de letramento e alfabetização presentes nos LD. Foram observados elementos como: a) gêneros textuais presentes nos livros; b) habilidades de leitura e compreensão textuais; c) propostas de produção de textos; d) atividades para apropriação do SEA; e) relações com CF; f) ludicidade; g) metodologia de ensino.

No que se refere aos gêneros textuais, observamos que os capítulos dos livros 1 e 2 principiavam com textos cuja finalidade foi apresentar o conteúdo de acordo com os campos de experiências. Enquanto, o de cinco anos ofereceu textos de autorias distintas, o de quatro anos trouxe pequenos textos das autoras. O livro 3 organizou-se por módulos, cada um deles foi principiado por um gênero textual. O texto inicial tinha por finalidade apresentar as temáticas, embora, as demais atividades fugissem a elas. A Tabela 1 expõe os gêneros textuais e a frequência com que apareceram nos livros analisados.

Como podemos observar, nos livros 1 e 2, a maioria dos gêneros foram os mesmos, o que diferencia é a frequência com que apareceram em cada volume. Acrescidos ao livro 1, uma mensagem de celular, um acróstico, manchete de jornal, documento de identificação e trava-língua; ao livro 2, anúncio, texto informativo, cartaz, poema, curiosidades e parlenda. O livro 3 incluiu o gênero textual biografia, acompanhada das obras de

Tabela 1: Frequência de gêneros textuais

Gêneros textuais	Livro 1	Livro 2	Livro 3
Conto	24	5	1
Música/cantiga	5	6	4
História	1	1	2
Trava-língua	1	0	0
Receita	3	2	0
Regra de jogo e brincadeira	6	5	0
Texto instrucional	7	20	3
Obra de arte	4	1	3
Biografia	0	0	4
Imagem/Fotografia	2	3	4
História em quadrinho	1	1	1
Manchete de jornal	1	0	0
Anúncio	0	1	0
Texto informativo	0	2	5
Cartaz	0	2	0
Mensagem de celular	1	0	0
Documento de identificação	1	0	0
Acróstico	1	0	0
Entrevista	3	0	0
Poema	0	2	2
Parlenda	0	1	1
Curiosidade	1	2	2
Total	62	54	30

Fonte: Produzida pelas autoras a partir dos LD.

arte para apresentar os autores, ainda que, oferecesse menos variedade e quantidade se comparados aos anteriores (62/54/30, respectivamente). Chamou-nos a atenção a baixa frequência de gêneros da tradição oral nos três livros (6/9/7), uma vez que fazem parte do universo infantil e ao serem explorados desenvolvem a CF (MORAIS, 2019).

Nos livros 1 e 2, após a leitura dos textos, foram propostas conversas mediadas, com vistas à compreensão. Já no livro 3, nem sempre houve essa proposição. A Tabela 2 expõe a frequência em que as habilidades de leitura e compreensão textuais foram descritas nos livros.

Nos três livros a compreensão textual foi desenvolvida na modalidade oral. As autoras propuseram, conforme Brandão (2006), questões de fácil localização ao solicitar informações explícitas no texto (57/27/12) e as inferenciais que detectam o implícito no texto (11/11/8), bem como as questões subjetivas em que é possível emitir opinião (28/21/20). Todavia, localizamos uma baixa frequência de trabalho que antecede a leitura textual, tão importante para acionar os conhecimentos prévios, conforme nos ensinam Albuquerque e

Tabela 2: Frequência de Compreensão Textual

Habilidades de compreensão textual	Livro 1	Livro 2	Livro 3
Perguntas de fácil localização	57	27	12
Perguntas inferenciais	11	11	8
Perguntas de opinião	28	21	20
Exploração do gênero textual	19	28	1
Exploração de conhecimentos prévios	0	1	11
Total	115	88	52

Fonte: Produzida pelas autoras a partir dos estudos de Albuquerque; Morais; Ferreira (2008).

Coutinho (2006). Para as autoras, antes da leitura de um texto, é indispensável que os estudantes tenham informações acerca do gênero, do autor e dos objetivos para a leitura, entre outros aspectos.

Em apenas um momento, essas estratégias foram ensaiadas no livro 2, ocasião em que havia um texto instrucional para a construção de uma ampulheta (p.69) e, em que, as crianças foram questionadas se conheciam ou não esse instrumento. Cabe realçar que o livro 3, ao desenvolver essa exploração, priorizou o levantamento de hipóteses na leitura dos textos (11), especialmente ao ler e contar histórias, a exemplo de Branca de Neve e os sete anões (p. 12).

Para Brandão (2006), as atividades de compreensão necessitam envolver as diferentes estratégias de leitura: antecipação e levantamento de hipóteses, ativação de conhecimentos prévios, inferências, localização de informações etc., pois contribuem para a construção de conexões entre o que o estudante lê e suas expectativas.

Em relação à exploração do gênero, houve pouco destaque no livro 3 (1). Já nos livros 1 e 2 essa exploração aconteceu mais vezes (19/28), à medida que um jogo foi proposto, as crianças conheciam suas regras (6/5) e ao fazerem uso dos textos instrucionais (7/20), foram orientadas para confecção de materiais destinados à realização de brincadeiras e experimentos. E alguns momentos, às crianças de quatro (p. 40) e às de cinco anos (p. 15, 98) foram oportunizadas o uso da receita culinária (3/2).

No livro 1, o gênero entrevista (3) foi trabalhado quanto as suas características (p. 118), e em seguida, as crianças foram solicitadas a entrevistarem os colegas para descobrirem a fruta preferida (p. 119), e, para finalizarem, como tarefa de casa, foi sugerido uma entrevista com as famílias (p. 134). Em outra ocasião, ao trabalhar com acróstico (1), o gênero foi explorado quanto as suas características, em seguida, foi solicitado, a partir do nome "Tiago", o registro por meio de desenhos para cada letra do nome próprio (p. 128). No livro 2, as características do gênero anúncio foram exploradas quanto ao tipo de texto e as informações contidas nele (p. 54).

Essa exploração dos conhecimentos prévios acerca do gênero e do assunto do texto permitem a incursão na compreensão leitora. Para Brandão (2006), a seleção dos gêneros e as finalidades de leitura são elementos que favorecem a diversificação das estratégias de compreensão textual. De acordo com a autora, sem compreensão, a leitura perde todo o sentido.

Pesquisadores como Soares (2016) e Morais (2012), apontam para a necessidade de a criança aprender a ler e a escrever por meio de práticas e materiais reais de leitura e escrita. Então, ensinar a ler significa dar condições para a criança resolver problemas, confrontando-se com textos desde o início da alfabetização.

Tabela 3: Frequência de Produção de Textos

Propostas de Produção de textos	Livro 1	Livro 2	Livro 3
Produção coletiva oral para final de história	0	1	0
Produção coletiva escrita para final de história	0	1	0
Produção coletiva escrita de história com a ajuda da família	0	1	0
Produção oral individual para final de história	1	0	0
Produção individual para final de história por meio de desenho	1	1	0
Produção individual escrita de história	0	1	0
Produção individual escrita de cartaz de	0	1	0
Produção individual de notícia	1	0	0
Total	3	6	0

Fonte: Produzida pelas autoras a partir dos estudos de Albuquerque; Morais; Ferreira (2008).

No campo do letramento, além das atividades de leitura e compreensão, existem ocasiões em que a produção de textos foi desenvolvida nos livros 1 e 2. No livro 3 não havia essa proposição com as crianças, seja com o professor como escriba (atuando como mediador no processo de elaboração textual, e com isso, escrevendo as ideias das crianças) ou a escrita espontânea, estratégias recomendadas pela BNCC (BRASIL, 2017).

Esse aspecto, da ausência de produção de textos, aliado aos expressos acima, como a pouca presença de gêneros textuais variados, nos possibilitaram o entendimento de que predominava uma concepção restrita de escrita (SOUZA; MELLO, 2017) no livro 3. Para as autoras, essa concepção sobre ler e escrever está relacionada ao fracasso da escola brasileira a respeito da aprendizagem inicial da língua escrita. Elas afirmam: "[...] precisamos tratar a escrita não como grafia de sons, mas como grafia de ideias, de desejos, sentimentos, de informações" (SOUZA; MELLO, 2017, p. 203). A Tabela 3 mostra a frequência com que a prática de produção de textos foi trabalhada.

Com relação a essa prática, o livro 1 apresentou três situações (3): uma que demandou às crianças desenhado final de história infantil (p. 122), outra de produção de história em quadrinhos (p. 159) e, por fim, a criação de uma notícia (p. 78). Embora para essa última, não definisse a modalidade (oral ou escrita). O livro 2 trouxe mais situações (6): as crianças foram convidadas a construir final para um texto (p. 47); criar histórias (p. 81, 114, 128, 140) e cartazes de campanha eleitoral (p. 135).

Para Marcuschi (2010), ensinar a produzir textos na escola significa contemplar os gêneros que circulam nas diferentes esferas da atividade humana, (re)produzindo-os, pois esses privilegiam as diferentes práticas letradas da vida contemporânea. É um processo de interação, de diálogo, em que buscamos responder o quê (tema), para quem (leitor), para quê (finalidade), onde irá circular (ambiente) e o suporte textual. Tais peculiaridades possibilitam ao estudante conhecer o destinatário real, para o qual sua produção foi escrita. Nesse caso, os livros 1 e 2, ao solicitar a produção de textos, contemplam alguns gêneros, porém, os destinatários

Tabela 4: Frequência de atividades de SEA

Propriedades do SEA	Livro 1	Livro 2	Livro 3
Identificação de letras	23	23	8
Identificação de sílabas	0	2	0
Identificação de palavras	6	2	25
Leitura de letras	2	1	1
Leitura de sílabas	0	0	0
Leitura de palavras	1	8	2
Leitura de frases	0	1	0
Escrita de letras	4	7	0
Escrita de sílabas	0	0	0
Escrita de palavras	8	57	3
Escrita do nome próprio	2	1	1
Formação de palavras	0	3	2
Escrita de frases	1	2	0
Cópia de letras	2	3	26
Cópia de frase	1	1	0
Contagem de letras em palavras	1	7	2
Contagem de sílabas em palavras	0	13	4
Partição oral de palavras em sílabas	0	1	4
Partição escrita de palavras em sílabas	0	1	0
Partição de frases em palavras	0	2	0
Exploração de rimas	0	7	1
Exploração de aliterações	0	0	0
Total	51	142	79

Fonte: Produzida pelas autoras a partir dos estudos de Albuquerque; Morais; Ferreira (2008).

são, na maioria das vezes, o professor e as crianças.

No que se refere às letras, foram apresentadas em ordem alfabética nos três livros. Foi comum o livro 1 associar as letras aos nomes dos personagens dos textos e a outros nomes, a exemplo de: Alice e avião; Beatriz e boneca. O livro 2 utilizou nomes de objetos, lugares e outros, nem sempre o alfabeto estava combinado com os textos, por vezes, situações foram criadas para esse fim; no livro 3, as letras surgiam, em meio as atividades, associadas a nomes próprios e de animais, objetos e frutas.

Cabe destacar que nos livros 2 e 3 as letras foram exibidas em imprensa e cursiva (maiúsculas e minúsculas), embora os textos fossem escritos em letras de imprensa maiúsculas. Em uma estrutura fixa, no livro 1, em todas as letras (imprensa maiúscula), as crianças foram solicitadas a passarem o dedo ou cobri-las com lápis de cor, seguindo a indicação das setas; no 2, em uma ampliação, foram requeridas que as encontrassem em revistas e/ou encartes (imprensa maiúscula); já no livro 3, diferentemente dos anteriores, elas necessitavam treiná-las em imprensa e cursiva (maiúsculas e minúsculas), além de cada uma ser exposta na língua de sinais e acompanhada do desenho de uma boca, mostrando a articulação necessária para a emissão do som.

Para além das letras, a Tabela 4 expõe a frequência com que outras propriedades do SEA apareceram nos três livros. Ao analisarmos a Tabela 4, no livro 1, verificamos que as atividades predominantes se baseavam em: identificação de letras (23) e identificação de palavras (6). Em uma progressão, focando na garantia da continuidade das aprendizagens, as atividades para as crianças de cinco anos, no livro 2, giraram em torno

da escrita de palavras (39) e contagem de sílabas em palavras (13). Vale ressaltar que, para cada letra apresentada, as crianças de cinco anos deviam registrar em suas agendas uma lista de palavras, anteriormente, discutidas com ajuda do professor(a), por isso o número elevado de escrita de palavras (57). No livro 3, prevaleceu a identificação de palavras (25) e a cópia de letras (26).

Entendemos, diante disso, que, ao propor atividades voltadas para a apropriação do SEA, nos livros 1 e 2, existia um trabalho que considerava diferentes propriedades desse objeto de conhecimento (51/142). Por outro lado, o livro 3, embora apresentasse um número significativo de atividades (79), trazia menor variedade.

Ao apresentar textos da tradição oral (Tabela 1), como músicas e trava-língua, não havia espaço para a exploração de rimas e aliterações no livro 1, atividades significativas para o desenvolvimento da CF. Já no livro 2, essa reflexão foi permitida (7). No livro 3, apenas uma vez, mesmo ofertando músicas, poesias e parlenda.

Em concordância com Morais (2012), acreditamos na importância da reflexão de habilidades de CF desde a EI, pois isso auxilia a apropriação do sistema de escrita, trazendo resultados significativos para as aprendizagens. Assim, é importante investir em jogos e brincadeiras que desafiem as crianças e suscitem a articulação das habilidades de CF com a escrita (MORAIS, 2019).

Em relação à ludicidade, os livros 1 e 2 trouxeram várias oportunidades de jogos e brincadeiras, mas poucas exploraram o SEA. O livro 3, além de dispor de poucas situações de brincadeiras, nenhuma delas foram destinadas para essa apropriação. Assim como Morais (2019; 2012), acreditamos que podemos reservar momentos, apenas, para a reflexão de palavras, enfocando suas especificidades por meio de atividades voltadas para as unidades linguísticas (palavra, sílaba, letra/fonema), de tal modo, que jogos e brincadeiras são favoráveis para isso.

O livro 2, em algumas ocasiões, fez uso dos textos somente para a apropriação do sistema. Nessa direção, defendemos que ao trabalhar com textos, podemos articular o ensino das unidades menores aos demais eixos: leitura, linguagem oral e análise linguística, de modo a favorecer a produção e a compreensão de textos (BRANDÃO; LEAL, 2020).

Consideramos que a concepção de alfabetização expressa nos livros 1 e 2 se distancia dos antigos métodos, pois diferentes metodologias perpassaram as atividades de leitura e escrita. A maioria das propostas presentes nesses livros possibilitaram o contato das crianças com as práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2020), ainda que, prendeu-nos a atenção a inexistência ou a baixa frequência de determinada prática, a exemplo da preparação para a leitura, levantamento de conhecimentos prévios e destinatários para os textos produzidos.

O livro 3, ao trazer menor quantidade e diversidade de gêneros textuais, destinou menos tempo para o trabalho com a leitura e nenhum momento para a produção de textos. Desse modo, a alfabetização se sobressaiu em relação ao letramento, isto é, o texto nem sempre se tornou objeto de análise, a exemplo da exploração dos gêneros. Ao se sobrepor, a alfabetização assumiu um caráter mais tradicional, assemelhando-se ao método fônico. Comparado aos 1 e 2, o livro 3 apresentou mais ações de exploração de conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses durante a leitura dos textos. Comum aos três livros, sublinhamos o pouco espaço reservado aos textos da tradição oral e, conseqüentemente, a carência ou poucas atividades com rimas e aliterações.

Considerações finais

Esse estudo exploratório analisou três LD, de muitos que estão circulando pelas escolas públicas do DF. Em relação as análises, não temos a pretensão de alcançar todos os aspectos trazidos nos livros. Partimos da premissa que nenhum estudo é completo, no sentido de abarcar todas as possibilidades construtivas e interpretativas que podem existir.

Assim, pontuamos de forma explícita, algumas construções desse estudo:

- a. Coexistem diferentes concepções de criança nos LD. Identificamos no livro 3, a compreensão de que elas são passivas no processo de aprendizagem, são tábulas rasas ou vivem anos dourados; e nos livros 1 e 2, havia a participação ativa das crianças nas propostas indicadas;
- b. Coexistem funções sociais e educativas distintas nos livros analisados, e relacionadas às concepções

de criança. Essas funções envolvem, no livro 3, a preparação para o EF e nos livros 1 e 2, a busca por uma formação cultural das crianças e o seu desenvolvimento integral.

c. As concepções de alfabetização implícitas nos LD abrangem: no livro 3, uma visão restrita, associada à aquisição do alfabeto, e nos livros 1 e 2, uma perspectiva, que se aproxima, de alfabetizar letrando.

d. As práticas de letramento podem ou não estar presentes nos LD. Isso porque as diferentes funções sociais da escrita são desconsideradas no livro 3 e, nos livros 1 e 2, são incluídas para as aprendizagens da língua escrita.

Cabe pontuar que consideramos dispensável o uso de LD nessa etapa. Todavia, as construções desse estudo nos permitiram entender que os livros 1 e 2 podem ser interessantes para o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Para isso, é fundamental ter em vista as crianças reais, os contextos vividos e os significados construídos no trabalho pedagógico e na relação com elas.

Além disso, compreendemos que as possibilidades pedagógicas dependem da mediação docente. Para tanto, defendemos a relevância do processo de formação continuada dos professores, o que inclui as discussões acerca da aprendizagem inicial da leitura e escrita. Independente do recurso escolhido, seja livro didático ou não, o que vale na EI são as experiências.

Por fim, sugerimos para a continuidade de estudos: pesquisas que investiguem como os professores estão utilizando os LD na EI; o que os professores pensam acerca dos benefícios ou não da utilização desse recurso no trabalho pedagógico; e, se o uso desse livro favoreceu o desenvolvimento integral das crianças ou mesmo a aprendizagem da língua escrita. Ficam aqui outras possibilidades de pesquisa. ■

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; COUTINHO, Marília de Lucena. Atividades de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo.; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 38 [2008].
- ALMEIDA, Cristiane Boneto de. **Era uma vez... 1, 2, 3! Crianças pequenas de 5 anos**. São Paulo: Carochinha, 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Alexsandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na educação infantil. **Educação**, v. 40 n. 3 [2017].
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Reflexões sobre produção de textos escritos na alfabetização e a prática docente. In: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem**. Editora UFPE: Recife, 2020.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BRASIL. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Seção 1, nº 9.394, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. **Qualidade da educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magna França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CABRAL, Ana Catarina; TAVARES, Ana Cláudia. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: VAL, Maria da Graça Costa. **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, Elieuz Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.
- LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli Eliza Dalmazó Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49 n. 174 [2019].
- PIO, Djenane Alves Costa; DUTRA, Gislene Silva. **Coleção vila mundo: Pré-escola I: volume I- 4 anos**. Belo Horizonte: Rona Editora, 2020.
- PIO, Djenane Alves Costa; DUTRA, Gislene Silva. **Coleção vila mundo: Pré-escola II: volume II- 5 anos**. Belo Horizonte: Rona Editora, 2020.
- SOARES, Magda. Aprendizagem lúdica. **Revista Educação**, nov. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/11/01/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 29/07/2022.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.