

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

---

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM LIVROS DIDÁTICOS DE PRÉ ESCOLA:  
PROBLEMATIZAÇÕES NECESSÁRIAS**



**RAFAELLA AYUMI HOSHI**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RODRIGO SABALLA DE CARVALHO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Rafaella Ayumi Hoshi

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LIVROS DIDÁTICOS PARA  
CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA: PROBLEMATIZAÇÕES NECESSÁRIAS**

Porto Alegre

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Rafaella Ayumi Hoshi

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LIVROS DIDÁTICOS PARA  
CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA: PROBLEMATIZAÇÕES NECESSÁRIAS**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho.

Porto Alegre

2023

Dedico esse trabalho a todos os professores e futuros professores que acreditam em uma pedagogia que respeite as infâncias.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família. Em especial, à minha mãe, por ser a minha base e a minha maior inspiração, tanto pessoal, quanto profissional. Sou muito grata por poder acompanhar de perto o ser humano incrível que tu és. Ao meu pai, que sempre se fez muito presente, acreditando incansavelmente em mim e me motivando em todos os momentos. Agradeço por todo o apoio e amor, sinto muita gratidão por ser tua filha e aprender contigo. À minha irmã, minha maior parceira, que se mostrou muito compreensiva e leal. Sou muito grata por dividir minha vida contigo. À minha avó e ao Darci, que acompanharam minhas angústias, mas sempre conseguiram me acolher e motivar. Agradeço por todo apoio ao reconhecerem as minhas pequenas vitórias e comemorarem todas elas comigo.

Sigo os agradecimentos aos meus amigos, sobretudo, à Denise, minha melhor amiga, que foi uma das pessoas mais presentes durante toda a escrita do TC e a minha colega mais próxima desde o primeiro semestre da graduação. Sou grata pela nossa amizade, parceria e cumplicidade. À minha colega de trabalho, Débora, que me apoiou, aconselhou e me motivou diariamente. Agradeço por ter na minha vida, certamente é uma das pessoas que mais me marcaram positivamente. À minha coordenadora e amiga, Carla, por todos os conselhos e puxões de orelhas. Obrigada por ter acreditado em mim, me possibilitado amadurecer e, principalmente, por ser uma enorme inspiração para mim.

Agradeço a todas as crianças que passaram pelo meu percurso, que me ensinaram, me desafiaram e me mostraram o quão apaixonante e rica é essa profissão.

Agradeço à Universidade e aos meus professores da graduação, em especial à Fabiana, ao Sandro e ao Marcelo, que foram essenciais no meu percurso enquanto (futura) professora de Educação Infantil. Por fim, agradeço ao meu orientador, Rodrigo, por toda a compreensão, orientação, apoio e sabedoria. Sou eternamente grata por tudo que aprendi contigo.

Agradeço imensamente a todos vocês! Obrigada por serem tão especiais!

## RESUMO

A partir da crescente difusão de livros didáticos para crianças de pré-escola nas instituições públicas de Educação Infantil, os quais visam a padronização da docência e a preparação para o Ensino Fundamental, desconsiderando os contextos, as singularidades das crianças e as diferentes culturas, emerge a seguinte questão de pesquisa: Como os livros didáticos para pré-escola abordam o currículo da Educação Infantil? Em tal direção o objetivo geral do presente trabalho de conclusão de curso é problematizar os modos como os livros didáticos para pré-escola abordam o currículo da Educação Infantil e suas relações com as políticas curriculares das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Nesse sentido, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: 1) discutir os modos como os livros didáticos de pré-escola abordam o currículo da Educação Infantil; 2) analisar as modalidades de organização didática, o modo como são abordadas as interações e brincadeira (eixos norteadores), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas atividades propostas nos livros didáticos de pré-escola; 3) problematizar os modos de avaliação das crianças nos livros didáticos de pré-escola; 4) analisar as imagens presentes nos livros didáticos de pré-escola. Desse modo, a materialidade investigativa é constituída pelas seguintes coleções de livros didáticos de pré-escola: Bons Amigos (BRUNO, 2020); Era uma vez (ALMEIDA, 2020); 1,2,3... É tempo de aprender (QUEIRÓZ, 2020) e Adoletá (SILVA, CARLA, 2020), totalizando oito obras. Metodologicamente foi realizada a análise do conteúdo (BARDIN, 2010) das coleções de livros elencadas e definidas as seguintes unidades de análise: a) as narrativas que contam as imagens dos livros didáticos; b) as modalidades de organização didática presente nos livros; c) os livros didáticos e o “alinhamento” a BNCC – Educação Infantil; d) a abordagem dos direitos de aprendizagem nos livros didáticos; e) a abordagem dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos livros didáticos; f) a abordagem dos campos de experiência nos livros didáticos; g) a avaliação das crianças nos livros: aprendizagem e desenvolvimento em discussão; h) as lições de alfabetização presente nos livros. Mediante as análises foi possível inferir que os livros didáticos não atendem as demandas curriculares da Educação Infantil. Nesse sentido, os livros analisados estão pautados em uma perspectiva propedêutica de Educação Infantil, cujo foco é alfabetização das crianças.

**Palavras chaves:** Currículo. Educação Infantil. Docência. Livros didáticos. Infância.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Capa Bons Amigos	50
<b>Figura 2:</b> Abertura de Unidade: Bons Amigos	51
<b>Figura 3:</b> Material Digital: Bons Amigos	52
<b>Figura 4:</b> Manual do professor: Bons Amigos	52
<b>Figura 5:</b> Site FTD	53
<b>Figura 6:</b> Capa Era uma vez... 1, 2, 3!	54
<b>Figura 7:</b> Abertura de Unidade: Era uma vez... 1, 2, 3!	55
<b>Figura 8:</b> Manual do Professor: Era uma vez... 1, 2, 3!	56
<b>Figura 9:</b> Coleção: Era uma vez... 1, 2, 3!	57
<b>Figura 10:</b> Site da Carochinha	58
<b>Figura 11:</b> Capa 1, 2, 3... É tempo de aprender	59
<b>Figura 12:</b> Abertura de Unidade: 1, 2, 3... É tempo de aprender	60
<b>Figura 13:</b> Site da Editora LT	61
<b>Figura 14:</b> Material do Professor Digital: 1, 2, 3... É tempo de aprender	62
<b>Figura 15:</b> Material do Gestor Digital: 1, 2, 3... É tempo de aprender	62
<b>Figura 16:</b> Capa Adoletá	63
<b>Figura 17:</b> Abertura da Unidade: Adoletá	64
<b>Figura 18:</b> Manual do Professor: Adoletá	65
<b>Figura 19:</b> Imagens: Bons Amigos	72
<b>Figura 20:</b> Imagens: Era uma vez... 1, 2, 3!	73
<b>Figura 21:</b> Imagens: 1, 2, 3... É tempo de aprender	75
<b>Figura 22:</b> Imagens: Adoletá	76
<b>Figura 23:</b> Organização didática: Bons Amigos	78
<b>Figura 24:</b> Organização didática: Bons Amigos II	79
<b>Figura 25:</b> Organização didática: Era uma vez... 1, 2, 3!	82
<b>Figura 26:</b> Organização didática: 1, 2, 3... É tempo de aprender!	85
<b>Figura 27:</b> Organização didática: Adoletá	90
<b>Figura 28:</b> Interações e brincadeira: Bons amigos	95

<b>Figura 29:</b> Interações e brincadeira: Era uma vez... 1, 2, 3!	97
<b>Figura 30:</b> Interações e brincadeira: 1, 2, 3... É tempo de aprender!	99
<b>Figura 31:</b> Interações e brincadeira: Adoletá	100
<b>Figura 32:</b> Conviver: Adoletá	102
<b>Figura 33:</b> Brincar: Era uma vez... 1, 2, 3!	103
<b>Figura 34:</b> Participar: Adoletá	104
<b>Figura 35:</b> Explorar: 1, 2, 3... É tempo de aprender!	105
<b>Figura 36:</b> Expressar: Era uma vez... 1, 2, 3!	106
<b>Figura 37:</b> Conhecer-se: Bons Amigos	107
<b>Figura 38:</b> Direitos: Bons Amigos	108
<b>Figura 39:</b> Direitos: 1, 2, 3.. É tempo de aprender	109
<b>Figura 40:</b> Avaliação: Bons amigos	115
<b>Figura 41:</b> Avaliação: Era uma vez... 1, 2, 3!	117
<b>Figura 42:</b> Avaliação: 1, 2, 3... É tempo de aprender	118
<b>Figura 43:</b> Alfabetização I	121
<b>Figura 44:</b> Alfabetização II	122

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil	28
<b>Quadro 2:</b> Campo de Experiências “O Eu, o outro e o nós”	30
<b>Quadro 3:</b> Campo de Experiências “Corpo, gestos e movimentos”	30
<b>Quadro 4:</b> Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”	31
<b>Quadro 5:</b> Campo de Experiências “Oralidade e escrita”	32
<b>Quadro 6:</b> Campo de Experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”	32
<b>Quadro 7:</b> Faixas Etárias da BNCC	33
<b>Quadro 8:</b> Infográfico da Difusão dos Livros Didáticos para a Ed. Infantil	37
<b>Quadro 9:</b> Objeto 1: Obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da educação infantil	40
<b>Quadro 10:</b> Informações Técnicas: Bons Amigos	50
<b>Quadro 11:</b> Informações Técnicas: Era uma vez... 1, 2, 3!	54
<b>Quadro 12:</b> Informações Técnicas: 1, 2, 3... É tempo de aprender	59
<b>Quadro 13:</b> Informações Técnicas: Adoletá	63
<b>Quadro 14:</b> Desenvolvimento de uma Análise	67
<b>Quadro 15:</b> Organização didática: Bons Amigos	77
<b>Quadro 16:</b> Organização didática: Era uma vez... 1, 2, 3!	82
<b>Quadro 17:</b> Organização didática: 1, 2, 3... É tempo de aprender!	84
<b>Quadro 18:</b> Organização didática: Adoletá	89

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	10
<b>2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES, DESAFIOS E APOSTAS</b>	19
2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL - DCNEI (BRASIL, 2009)	24
2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL - BNCC (BRASIL, 2017).	27
2.3 A DIFUSÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS A BNCC (BRASIL, 2017)	36
2.4 OS LIVROS DIDÁTICOS E A PEDAGOGIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA	42
2.5 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO DA PRÉ-ESCOLA	44
<b>3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	48
3.1 A MATERIALIDADE INVESTIGATIVA DA PESQUISA	49
3.2 A ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA PRÉ-ESCOLA	65
<b>4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS</b>	69
4.1 AS NARRATIVAS QUE CONTAM AS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS	70
4.2 AS MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA PRESENTES NOS LIVROS	77
4.3 OS LIVROS DIDÁTICOS E O “ALINHAMENTO” A BNCC - EDUCAÇÃO INFANTIL	93
4.3.1 A Abordagem das Interações e Brincadeira (eixos norteadores)	94
4.3.2 A Abordagem dos Direitos de Aprendizagem nos Livros Didáticos	101
4.3.3 A Abordagem dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento nos Livros Didáticos	109
4.3.4 A Abordagem dos Campos de Experiências nos Livros Didáticos	111
4.4 A AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS LIVROS: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM DISCUSSÃO	113
4.5 AS LIÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS	119
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	123
<b>REFERÊNCIAS</b>	127

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização:  
aprender a escrever a sua vida como autor  
e como testemunha de sua história, isto é,  
biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.”  
Ernani Maria Fiori (1967).

As palavras de Fiori (1967) me provocam a pensar sobre o verdadeiro sentido de alfabetizar as crianças. Desse ponto de vista, concordo com a importância da alfabetização, mas me atento para a necessidade de que, para escrevermos algo, precisamos, primeiramente, nos conhecermos.

Conforme sustenta Paulo Freire (1968, p.75) “Não basta saber ler que Eva viu a uva”, ou seja, “É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Nesse sentido, entendo que devemos conhecer, não apenas a nós mesmos, como também o mundo em que estamos inseridos. Ora, é preciso que aprendamos a compreender o contexto no qual estamos situados, o que ocorre ao nosso redor, para compreender e definir quem somos, nossos papéis sociais, nossos gostos, o que acontece ao nosso redor para, então, finalmente, termos a capacidade e disponibilidade de aprendermos.

Assim, inicio essa discussão já antecipando a temática do meu Trabalho de Conclusão, que visa a defesa da não implementação de livros didáticos na Pré-escola, já que eles têm ganhado cada vez mais espaço no meio educativo, de forma a precipitar o aparecimento de atividades conteudistas, desrespeitando os ritmos do desenvolvimento infantil.

Contudo, a minha trajetória, não apenas acadêmica, como também escolar, sem dúvidas, se iniciou um pouco diferente da maioria dos outros pedagogos, pois quando eu era criança, eu simplesmente não gostava de ir para a escola. Com o passar do tempo, o desejo de ser professora e de exercer o ofício docente de modo qualificado foi se tornando realidade, a partir da minha entrada no Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS.

Dessa forma, ao longo do curso superior e a minha iniciação na docência, sempre defendi a importância do brincar livre, das necessidades de vínculos entre os adultos e crianças. Acredito que são pontos chaves para o desenvolvimento de questões de comunicação, respeito, autonomia e outros fatores importantes, que acabam sendo deixados como segundo plano, no cotidiano, quando se implementa livros que moldam o fazer dos docentes e organizam uma rotina rígida para as crianças.

A partir das aulas na graduação, desenvolvi estudos, principalmente nas cadeiras de Psicologia, de como a Educação Infantil é um período essencial para o desenvolvimento das crianças, nos mais diversos aspectos e que a infância não cabe em um currículo pautado em atividades nos livros didáticos. Desse modo, sinto-me incomodada ao me deparar com situações em que os pequenos são expostos a momentos em que a sua imaginação e criatividade são deixadas de lado para ficarem sentadas preenchendo atividades em livros didáticos, enquanto poderiam e deveriam estar desenvolvendo o conjunto das suas múltiplas linguagens.

Durante os três primeiros semestres da graduação, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que mesmo tendo sido uma experiência nos Anos Iniciais, mais especificamente com crianças do terceiro ano, aprendi muito sobre a didática que devemos desenvolver e a minha postura enquanto professora. Dessa forma, foi nesse momento em que me deparei com as minhas primeiras vivências em sala de aula, tendo um lugar de fala diferenciado do qual estava habituada - como aluna. Assim, fui aprendendo muito sobre a docência e aos poucos me descobrindo como uma professora.

Paralelamente à bolsa do PIBID, fui voluntária no Hospital Criança Conceição (HCC) durante o ano de 2019. Nesse setor, eu era responsável por atividades recreativas com os pequenos que estavam internados. Foi nesse contexto que aprendi muito sobre a importância do brincar, mudando completamente a minha visão sobre o que me parecia ser apenas uma simples atividade. Desse modo, passei a entender que o brincar é essencial para a criação

de vínculos, descontração do momento tenso em que eles e as famílias estavam passando, possibilitando o desenvolvimento e aprendizado infantil, incentivando a imaginação, facilitando a comunicação e servindo, até mesmo, como um objeto de investigações para casos mais graves nas hospitalizações. Nesse ambiente, foi possível me familiarizar com uma Pedagogia diferente da tradicional, vinculada à Psicologia, Serviço Social e a Medicina.

Em tal experiência, aprendi com as crianças que as demandas escolares não são a prioridade em todos os contextos e que a aprendizagem não ocorre apenas nas escolas, muito menos que se detém aos conteúdos impostos no currículo. Nos hospitais, por exemplo, as crianças aprendem mais sobre as demandas da vida, sobre a saúde, segurança e cuidados pessoais, deixando um pouco de lado a escolarização, os campos de experiências, na Educação Infantil e conteúdos escolares, no Ensino Fundamental em diante, pois acabam não sendo o mais importante para esse momento específico em que a saúde das crianças está em questão. Dessa forma, a partir de mais uma experiência que tive na minha vida, não observo espaços que sejam plausíveis à implementação massiva de livros didáticos, como se a aprendizagem dos pequenos dependesse apenas da realização de atividades pré-estabelecidas.

Mediante o exposto, considero importante destacar que durante o meu primeiro estágio obrigatório, no quinto semestre da graduação, tive a oportunidade de conhecer outro espaço educacional, não escolar, o GerAção POA, que está atualmente localizado no Bairro Rio Branco. Trata-se de um serviço híbrido de economia solidária e saúde, ou seja, uma mistura dos dois campos. Tal serviço tem como base a própria Economia Solidária e as Oficinas - de Trabalho e Terapêutica, que, juntas, formam a metodologia inclusiva e ética de geração de renda.

Ainda me detendo ao estágio citado acima, ressalto que fiquei encarregada pela ação pedagógica e fui me adaptando aos poucos com o funcionamento e demandas apresentadas cotidianamente do serviço, justamente por ter sido a

primeira estagiária de Pedagogia do local. Na época, os oficinairos<sup>1</sup> estavam organizando um curso de divulgação sobre a produção de renda e o funcionamento das oficinas de trabalho, sendo assim, eu ficava responsável por estudar conceitos e passar os conteúdos para eles, de forma mais dinâmica, para que eles entendessem e pudessem repassar para os inscritos do curso.

O trabalho com adultos portadores de doenças mentais, sem dúvidas, agregou muito na minha vida profissional e pessoal, já que me permitiu diversas reflexões sobre os sentidos da vida e, principalmente, sobre as especificidades de cada indivíduo. A partir do trabalho com esses adultos, pude refletir como cada pessoa aprende de uma forma específica e que atividades engessadas e ritmos pré-definidos não podem resumir o nível de aprendizagem dos alunos, principalmente na Educação Infantil, por estarem apenas iniciando o processo de autoconhecimento.

Alguns semestres depois, mais especificamente no sétimo, iniciei uma Bolsa de Iniciação Científica (BIC), que se trata de projetos de pesquisas científicas, a qual possibilitou que a minha pesquisa, assim como a temática do presente TC, fundamentada nas contribuições dos Estudos Sociais da Infância, cujo objetivo era analisar os modos como são recontextualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular - EI (BRASIL, 2017) em livros didáticos para crianças de pré-escola. Entendendo que, a partir da homologação da BNCC (BRASIL, 2017), se intensificou a produção e a difusão de livros didáticos, criando assim, uma perspectiva propedêutica de ensino, com atividades estéreis e descontextualizadas de alfabetização.

Em suma, a materialidade investigativa da pesquisa citada acima foi constituída por algumas coleções de livros didáticos destinados à pré-escola,

---

<sup>1</sup> Denominação utilizada para referir-se aos usuários do GerAção, de forma a não resumi-los a seus diagnósticos. Foi decidido democraticamente, de acordo com o Conselho Local, que a melhor forma de reconhecê-los seria a partir do trabalho que realizam, descentralizando da doença e trazendo para um âmbito mais estético, que remete à autonomia, ao respeito e à produtividade dos mesmos.

sendo a leitura dessas obras realizada mediante a análise de conteúdo (BARDIN, 2015).

Portanto, orientada pelo professor Rodrigo Saballa de Carvalho, tive a oportunidade de desenvolver as primeiras análises relacionadas a essa temática, realizar a minha primeira apresentação no Salão de Iniciação Científica da UFRGS e despertar o interesse de seguir os estudos para além do curto período destinado à bolsa de pesquisa.

De forma a finalizar o meu percurso, até o momento, não teria como deixar de mencionar a minha experiência no segundo estágio obrigatório, dessa vez em um Jardim de Praça<sup>2</sup>, na EMEI JP Pica-Pau Amarelo, localizada no Centro Histórico, mais especificamente na Praça General Osório. O estágio teve a duração de duas semanas de observação e mais oito de prática, sendo necessário o oitavo semestre inteiro para a preparação e organização de propostas apropriadas para a faixa etária da turma que fiquei responsável, o Jardim A, com crianças de 4 a 5 anos de idade.

Apesar de ter sido um estágio bem desafiador, foi também um processo de muita aprendizagem, autonomia e de diversos esclarecimentos, sobretudo, servindo como mais um contraponto em relação ao uso dos livros didáticos na pré-escola. A partir dessa experiência docente, acabei considerando ainda mais inadequado a implementação desses materiais, principalmente por ter sido inserida em um campo tão rico e destinado a tantos outros tipos de conhecimentos, como é um Jardim de Praça.

Nesse contexto, considero que, nós, como educadores da Educação Infantil, devemos ter a sensibilidade de reconhecer os incontáveis aspectos da

---

<sup>2</sup> Como uma forma de aproximar as crianças, desde a pequena infância, às questões ambientais, as sete pré-escolas municipais se encontram distribuídas pelos espaços de Porto Alegre e são consideradas escolas de qualidade para as crianças de quatro a cinco anos e onze meses. Esses Jardins de Praça também são conhecidos como os pioneiros na implementação da Educação Infantil na capital. Sendo, justamente, a EMEI JP Pica-Pau Amarelo a primeira delas, iniciando a sua história no ano de 1926, quando um professor de Educação Física, Frederico Guilherme Gaelzer, sensibilizou a vontade política do doutor Otávio Rocha, dando atenção para a importância do esporte na prevenção da delinquência. Foi assim que surgiu o Jardim de Recreação na praça (ou Jardim de Praça), até então, conhecida como “Alto de bronze”, atendendo crianças no período do dia e jovens trabalhadores no período da noite.

comunicação, como a linguagem corporal, musical, oral, audiovisual, das artes e entre outros. Obviamente não considero que devemos tornar as letras e números como tabus para as crianças, até porque “é consenso nas sociedades contemporâneas que ler e escrever constituem um patrimônio cultural que deve ser disponibilizado a todos” (BRANDÃO, ROSA, 2010, p.7), mas sim, que se isso for a elas apresentado, que ao menos seja de acordo com os seus interesses, de forma prazerosa, respeitando os seus processos e tempos, e não com atividades repetitivas e maçantes em apostilas didáticas.

Portanto, a partir das minhas vivências como docente estagiária, se constitui a **temática** do presente trabalho de conclusão, que, assim como a minha pesquisa anterior, se define como: *O currículo da Educação Infantil nos livros didáticos da pré-escola.*

Mediante ao exposto, a preocupante e crescente difusão de livros didáticos nas escolas públicas, que surgem a partir de iniciativas privadas, visam a padronização de ensino de todas as etapas da Educação Básica, desconsiderando contextos, singularidades e as diferentes culturas. Além disso, também incentivam a massificação da educação, descrevem modos de agir pelos docentes e desrespeitam os tempos infantis, ao inserirem livros didáticos para os pequenos. Dessa forma, antecipam etapas da infância e excluem a riqueza de desenvolvimentos pessoais que é defendido pelas DCNEI (BRASIL, 2009) no âmbito da Educação Infantil.

Esses materiais didáticos, disseminados pelo Plano Nacional de Livro Didático (Edital PNLD-2022, p. 1), que

Tem por objeto a convocação de interessados em participar do processo de aquisição, para as escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, dos seguintes objetos:

Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil:

Objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação: e

Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências.

Esses três objetos citados acima nada mais são do que páginas impressas de atividades totalmente mecanizadas, que adaptam a atividade docente diante das crianças. Eles não só definem conteúdo a serem ensinados e a metodologia mas também limitam os tempos em que essas transmissões devem ocorrer, desrespeitando os ritmos infantis e as particularidades de aprendizagem de cada um, justamente por desrespeitar o currículo da Educação Infantil descrito nas DCNEI (BRASIL, 2009), que tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças até os 5 anos de idade, incluindo questões psicológicas, físicas, afetivas, sociais e intelectuais, ao articularem os conhecimentos prévios das crianças “com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p.12).

Em contrapartida, apesar de desconsiderar a grande maioria de aspectos descritos pelas DCNEI (BRASIL, 2009), a propaganda dos materiais do Edital PNLD-2022 possui alinhamento com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam na BNCC (BRASIL, 2017). Sendo assim, possuem essa política curricular como uma aliada na difusão de livros didáticos na Educação Infantil.

De qualquer forma, a ideia de padronizar e poder oferecer a mesma base e princípios da educação para todos os cidadãos do país parece ser um bom plano, numa visão integralmente idealista de que estaríamos entregando a todos as mesmas oportunidades, quando, na verdade, os materiais didáticos acabam por desconsiderar totalmente as singularidades de cada uma das crianças brasileiras, as suas especificidades de aprendizagem, os tempos infantis, as diferenças regionais, sociais e específicas, assim, desrespeitando, até mesmo, o dever pedagógico dos professores. Portanto, apesar dessa proliferação de livros didáticos não ser considerado uma prática ilegal, devemos refletir até que ponto está certo grandes empresas de iniciativas privadas, que vendem a educação como uma mera mercadoria, ao visarem apenas o lucro, devem determinar o currículo desenvolvido na rede pública do nosso país (CASSIANO, 2008).

É inquestionável a importância de saber ler e escrever nas sociedades letradas contemporâneas, mas a questão gira em torno da necessidade de inserir as crianças, de uma forma nada natural, na cultura letrada desde a pequena infância. Já que, com a utilização desses materiais didáticos, não estamos formando sujeitos autônomos, críticos e pensantes, mas sim, somente reproduzindo conteúdos descontextualizados e repetitivos, que para crianças de 4 e 5 anos não faz o menor sentido.

É preciso ressaltar que o Artigo nº 29 da LDB (1996), prevê o desenvolvimento integral das crianças de zero a 5 anos, o que engloba, ou ao menos deveria, todos os aspectos físicos, intelectuais, linguísticos, afetivos e sociais, não se detendo apenas a alfabetização e conhecimentos lógico matemático. Sendo assim, o PNLD (2022) acaba por ser um ataque à autonomia docente, ao ameaçar o papel dos professores na garantia da Educação Infantil como um direito, além de ir contra a concepção de Educação Infantil que os educadores vêm lutando ao longo dos anos, desde a Constituição de 1988.

Dessa forma, esses livros possuem como fundamento a ideia de que a Educação Infantil é apenas uma fase preparatória e submissa para as próximas etapas da Educação Básica, defendendo que as crianças devem ser treinadas e não respeitadas. O que vai contra as ideias defendidas pelas DCNEI (BRASIL, 2019), que reconhece que a organização curricular faz parte das vivências e experiências das crianças, do cotidiano e conhecimentos que elas têm.

Posto isso, devemos nos questionar se esses livros respeitam a identidade da Educação Infantil, pondo a criança como centro da aprendizagem. Levando em consideração se são coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), que possuem como princípios orientadores das propostas pedagógicas as interações e brincadeira, e se respeitam os direitos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (2017), que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nessa perspectiva, compartilho o seguinte **problema de pesquisa**: *Como o currículo da Educação Infantil é abordado nos livros didáticos para a pré-escola*

*das coleções analisadas – Bons Amigos; Era uma vez; 1,2,3 É tempo de aprender e Adoletá, aprovadas no PNLD/2022?*

Assim, através dessa perspectiva, defino como objetivo problematizar os modos como os livros didáticos para pré-escola abordam o currículo da Educação Infantil e suas relações com as políticas curriculares das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Logo, possuindo como objetivos específicos: 1) discutir os modos como os livros didáticos de pré-escola abordam o currículo da Educação Infantil; 2) analisar as modalidades de organização didática, o modo como são abordadas as interações e brincadeira (eixos norteadores), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas atividades propostas nos livros didáticos de pré-escola; 3) problematizar os modos de avaliação das crianças nos livros didáticos de pré-escola; 4) analisar as imagens presentes nos livros didáticos de pré-escola.

A difusão dos livros didáticos apresenta práticas ultrapassadas e inadequadas para a pré-escola, desconsiderando as concepções que fundamentam a educação infantil e sendo um retrocesso perante ao projeto educacional do país, ao não contribuírem com o pleno desenvolvimento das crianças e ao desconsiderar os conhecimentos prévios, experiências do cotidiano e contextos de práticas sociais. Além de incentivarem a leitura e escrita sem a construção de um significado para as crianças, ao defenderem a aprendizagem a partir da memorização.

Sendo assim, a temática do presente trabalho de conclusão se **justifica** a partir da necessidade de ressaltar e apontar algumas consequências negativas que o edital PNLD-2022 tem apresentado, com argumentos contrários a sua implementação na educação infantil, que se torna importante já que há um número considerável de educadores que defendem esse edital como um avanço para a educação. Além disso, também possuo interesse pessoal, em estabelecer relações entre a temática com as minhas vivências acadêmicas, ao compreender

e analisar melhor o currículo da educação infantil, com a presença dos livros didáticos.

Em face do exposto, **metodologicamente** foi realizada a análise do conteúdo das seguintes coleções de livros didáticos de pré-escola: Bons Amigos (BRUNO, 2020); Era uma vez (ALMEIDA, 2020); 1,2,3... É tempo de aprender (QUEIRÓZ, 2020) e Adoletá (SILVA, CARLA, 2020). Sendo assim, a **materialidade investigativa** é formada por oito livros didáticos, tendo em vista que cada uma das quatro coleções é composta por duas obras. Em tal direção, a partir da leitura do material, defini as seguintes **unidades analíticas**: 1) as modalidades de organização didática presentes nos livros; 2) a abordagem das interações e brincadeira (eixos norteadores) nos livros didáticos; 3) a abordagem dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos livros didáticos; 4) a abordagem dos campos de experiência nos livros didáticos; 5) a abordagem dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos livros didáticos; 6) os modos de avaliação das crianças presentes nos livros didáticos; 7) as narrativas que contam as imagens presentes nos livros didáticos.

Mediante o exposto, o presente Trabalho de Conclusão está organizado em cinco capítulos. Partindo desse primeiro capítulo introdutório e seguindo, então, para o segundo capítulo, apresentarei uma discussão conceitual sobre Currículo da Educação Infantil. No terceiro capítulo, compartilharei o itinerário metodológico da pesquisa. Por conseguinte, no quarto capítulo, apresentarei as análises dos livros que constituem a materialidade investigativa. Por fim, no quinto capítulo, compartilharei as considerações finais.

## **2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES, DESAFIOS E APOSTAS**

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”  
Paulo Freire (1989, p.9).

No presente capítulo, apresento o conceito de currículo da Educação Infantil, de forma a compreender e articular suas definições com os principais documentos curriculares do país - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Em tal direção, aponto as conquistas, mas principalmente, as tensões, desafios e apostas que podemos realizar no que diz respeito ao currículo da Educação Infantil, tendo em vista a garantia de um trabalho que respeite a infância, ao considerar que estão sendo disseminados livros didáticos, a partir do Programa Nacional de Livros e Material Didático (PNLD) de 2022, para toda Educação Básica.

Entretanto, apesar da Educação Infantil ser a primeira etapa da Educação Básica, é necessário ressaltar que a educação das crianças pequenas nem sempre teve o mesmo reconhecimento que tem atualmente. A princípio, aproximadamente 50 anos atrás, os espaços em que hoje ocupam as creches e pré-escolas, eram conhecidos como meros “depósitos de crianças”, pelo seu caráter assistencial em que os pequenos eram deixados pelas famílias de classes sociais mais baixas, para que tivessem a possibilidade de irem trabalhar. Dessa forma, não exigiam grande preparação e qualificação por parte das pessoas que ficavam com as crianças, já que eram apenas “cuidadores” e não docentes. Além disso, segundo Barbosa e Richter (2013, p. 77), a creche, que era considerada como um equipamento social, tinha “como proposta educativa a compensação cultural para crianças pobres, com o objetivo de tirar as novas gerações da marginalidade social e, ao mesmo tempo, controlar a população” (PATTO, 1977).

No decorrer dos anos, ocorreram diversos fatores que favoreceram a Educação Infantil. Fruto de conquistas, através das lutas democráticas e trazendo por consequência uma forma de igualdade de direitos entre homens e mulheres, levando as crianças a serem consideradas como “atores sociais”, intensificando, assim, a reformulação da identidade desses espaços infantis, como: os movimentos de luta por creche, de 1979; a Constituição Federal de 1988, que definiu a Educação como dever do Estado e direito das crianças; a preocupação com o desenvolvimento cognitivo, que consiste na questão trazida pela Sociologia da Infância; a participação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que decretou a educação como um direito da criança desde o

nascimento; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica; e, finalmente, o desenvolvimento de um instrumento de financiamento destinada a essa etapa, o FUNDEB, em 2007.

Paralelamente às conquistas e o reconhecimento da identidade única da Educação Infantil, surgem as tensões com os assédios de lógica econômica, trazidos por Carvalho e Guizzo (2018). Os autores afirmam que a atribuição do papel de promoção à formação do cidadão do futuro, “um indivíduo produtivo e empreendedor de si mesmo” (CARVALHO, 2016, p.230) a essa etapa primária da educação, a partir de interesses de poder e intensificando precocemente o processo de escolarização, defendidos por leis e documentos, como os que tornam a matrícula da pré-escola obrigatória e que amplia a duração do Ensino Fundamental, iniciando a partir dos seis anos (LDB-9294/96).

Ainda sobre as tensões relacionadas à Educação Infantil, é preciso mencionar a crescente difusão do apostilamento nas redes municipais e dos livros didáticos para a Educação Infantil, tema de discussão do presente Trabalho de Conclusão. E assim, conseqüentemente, o reconhecimento das especificidades dessa etapa, que tem sido ameaçada pela crescente utilização de livros didáticos, os quais têm incidido na redução da autonomia docente, no desrespeito às singularidades das crianças, assim como das políticas curriculares destinadas a essa faixa etária.

Mediante ao exposto, argumento que o principal desafio gira em torno da necessidade de uma pedagogia que respeite a infância e que contemple a luta histórica dos docentes, tendo em vista os ataques que vêm sofrendo, através da difusão dos livros didáticos, entre os outros assédios à Educação, mencionados anteriormente.

Contrariando a perspectiva de um currículo prescritivo, pautado no uso de livros didáticos na Educação Infantil, defendo a aposta na Pedagogia da Infância. Desse ponto de vista, considero importante esclarecer que a Pedagogia da Infância (SILVA, CARVALHO, 2020, p. 498) é constituída pelos seguintes princípios:

- a) a compreensão da criança como sujeito de direitos (Barbosa, 2010);
- b) "a definição de indicadores pedagógicos que possibilitam às crianças a experiência da infância, de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade e participação social" (Barbosa, 2010, p. 1);
- c) o desenvolvimento de uma ação pedagógica docente "comprometida política e socialmente, que dê suporte às aprendizagens das crianças, por meio de um contexto educativo que leve em consideração tempos, espaços, materiais e as relações entre os sujeitos" (Carvalho, 2019, p. 87).
- d) a defesa de que não sejam reproduzidas práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil;
- e) o entendimento de que termos como "aula, aluno, ensino, escola e conteúdo, devem ser ressignificados pelo fato de estarem pautados em uma concepção escolarizante da infância" (Carvalho, 2015, p. 467);
- f) o apoio a uma concepção plural de currículo na "qual toda e qualquer ação educativa, deve considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem a sua infância" (Barbosa, 2010, p.1).

Do mesmo modo, também argumento sobre a necessidade de que seja pensado um currículo narrativo que contemple as demandas das crianças, das famílias e dos docentes. Para tanto, como abordam Silva e Carvalho (2020), é preciso a organização de um currículo emergente, que exige disponibilidade, olhar atento e escuta sensível por parte do docente e emerge de acordo com as necessidades e curiosidades infantis, levando em consideração a Pedagogia de Contextos (SILVA, CARVALHO, 2020), que atenda as demandas espaciais, relacionais e temporais dos ambientes destinados à Educação Infantil, sobretudo, respeitando a identidade dessa etapa base da Educação.

Nessa mesma perspectiva, temos a definição do conceito de currículo narrativo, que está vinculado "ao engajamento e à compreensão das crianças sobre o mundo, envolvido com os entusiasmos de cada uma delas e ancorado em seus percursos de vida" (PASUCH; FRANCO, 2017, p.383), de forma com que, assim, "o currículo deixa de ser um caminho linear, [...] e passa a ser constituído pelos diferentes percursos narrativos das experiências que acontecem no encontro cotidiano entre estudantes e professores" (PASUCH; FRANCO, 2017, p.383). Diante disso, o currículo narrativo é articulado de acordo com os interesses e conhecimentos prévios das crianças, de forma a ampliá-los e acentuar, aprofundando as experiências das aprendizagens, exatamente como

deve ocorrer em todos os contextos de pré-escolas, já que é uma etapa de descobertas, investigações e indagações. Essa visão de currículo serve como um contraponto ao que é prescrito nos livros didáticos, já que eles apresentam atividades engessadas e descontextualizadas.

Além disso, visando aprimorar as nossas práticas e conhecimentos pedagógicos e, enquanto docentes, devemos lutar por formações continuadas para os professores e resistir à disseminação de materiais didáticos. Todavia, Mônica Baptista (2020) sugere que é possível adicionarmos livros nas rotinas, desde que sejam utilizados como materiais de apoio, uma forma de ampliação de repertórios, que considere a autonomia do docente e a flexibilidade de planejamentos. A esse respeito, entendo que seria possível que ocorresse dessa forma, apesar de não achar necessária a utilização dos livros.

Na intenção de continuar esse debate partindo dessa seção introdutória, na segunda seção, 2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL - DCNEI (BRASIL, 2009), discuto as concepções de Educação Infantil, infância, criança, currículo, avaliação etc presentes nas DCNEI. Na terceira seção, 2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC (BRASIL, 2017), apresento os direitos de aprendizagem, campos de experiência e as críticas que se tem realizado contra a BNCC. Na quarta seção, 2.3 A DIFUSÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS A HOMOLOGAÇÃO DA BNCC (BRASIL, 2017), apresento o Edital PNLD (2022) e discuto sobre a difusão dos livros didáticos e dos apostilamentos que são anteriores ao edital. Na quinta seção, 2.4 OS LIVROS DIDÁTICOS E A PEDAGOGIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA, discuto a forma de como os livros prescrevem modos da docente trabalhar com as crianças e a alfabetização compulsória. Por fim, na última seção, 2.5 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO DA PRÉ-ESCOLA, defendo as especificidades da docência da Educação Infantil, em especial na pré-escola.

## 2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL - DCNEI (BRASIL, 2009)

A fim de possibilitar uma compreensão mais específica sobre o currículo da Educação Infantil, torna-se necessário a apresentação das Políticas Curriculares e as discussões sobre concepções trazidas por elas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, originadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2009, propõem orientações específicas para a educação de crianças de zero a 5 anos, fazendo com que a leitura do documento possibilite

depreender que se procura, por meio do documento legal, promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo. (CARVALHO, 2015, p.467).

Desta forma, as DCNEI (BRASIL, 2009) “instituem saberes que procuram, entre outros aspectos, disciplinar, regular e produzir sujeitos de um determinado tipo. Estes, sob a visível sustentação do campo da Pedagogia da Infância” (CARVALHO, 2015, p.467).

Contudo, o documento se organiza em diversos tópicos, sendo um deles a Concepção da Educação Infantil que, em suma, define a organização institucional, falando sobre as matrículas, frequências e vagas, além de definir as jornadas diurnas entre parciais, com duração de até quatro horas, ou integrais, de até sete horas. Em seguida, apresenta os princípios que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem ser guiadas, sendo eles divididos em três: éticos, políticos e estéticos.

Como um dos tópicos mais relevantes das DCNEI, temos as definições de alguns conceitos, que facilitam e tornam mais nítidos a nossa defesa e intenção perante esses assuntos. Logo de início, nos é apresentado a definição sobre

“Educação Infantil”, que em suma, caracteriza-se como espaços institucionais não domésticos, podendo ser de iniciativa pública ou privada, sendo supervisionada por órgão competente do controle de ensino. De forma a dar continuidade, a definição de “criança” é pautada em uma perspectiva cidadã, na qual a criança é considerada como um sujeito histórico e de direitos que produz cultura, dentro das sociedades. Por sua vez, o currículo também é definido como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 12).

E por fim, “Proposta Pedagógica”, também conhecida como “Projeto Político Pedagógico” (PPP) vai ao encontro com as metas definidas para a aprendizagem e desenvolvimento, além de ressaltar que é um processo coletivo, ao ser elaborado por toda a comunidade escolar. Além disso, o PPP possui como objetivo cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, usufruindo dos direitos civis, humanos e sociais, assumindo um caráter complementar perante a educação e aos cuidados familiares, cujos conceitos são indissociáveis no contexto infantil; possibilitando interações e ampliação de saberes de diversas naturezas, promovendo igualdade de oportunidades educacionais; e por fim, visando a construção de novas formas de sociabilidade e subjetividade. Dessa forma, com o propósito de articular conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, tais quais, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, à convivência e à interação com outras crianças.

Além disso, as DCNEI (BRASIL, 2009) preveem a organização de espaços, tempo e materiais, além de possuírem um considerável cuidado em relação ao reconhecimento das diversidades, com as diferentes especificidades de crianças indígenas e as infâncias do campo, abrindo espaços destinados à valorização e respeito à cultura e suas características, bem como o combate ao racismo e a discriminação. Sendo assim, a orientação que consta no documento é a de

“proporcionar uma relação viva com os seus conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e memórias de seu povo” (BRASIL, 2009, p.23), de forma a “dar continuidade à educação tradicional oferecida pela família” (BRASIL, 2009, p.23), respeitando as diferenças e a dignidade da criança.

Especificamente, em relação ao currículo da Educação Infantil, o documento parte de dois eixos norteadores para as práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira. Sendo assim, o foco do trabalho com as crianças deve ser lúdico, possibilitando experiências de conhecimento de si próprio, dos pares e do mundo que as cercam, além de respeitar seus interesses e abrir espaços para a sua curiosidade. Dessa forma, o currículo foca nas interações que os sujeitos estabelecem, a partir das mediações realizadas pelos professores e o respeito ao ato de brincar, pois a brincadeira deve ser vista como expressão das culturas infantis, considerando que as crianças aprendem o mundo por meio da imaginação e fantasia.

Referente à avaliação, é definida como um meio de acompanhamento do trabalho pedagógico, sem o objetivo de classificação, servindo como um diagnóstico, ou, até mesmo, uma análise do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas aplicadas pelos professores.

Outro ponto que considero importante ressaltar é que as DCNEI (BRASIL, 2009) asseguram que os processos de aprendizagem, desenvolvidos nos contextos de Educação Infantil, não devem antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental. Em outras palavras, devemos respeitar as especificidades de cada fase, aprendendo o que é, de fato, importante para essa etapa em questão.

É possível concluir, então, que o currículo deve ser organizado a partir da apropriação, renovação e articulação de conhecimentos (GARCIA, 2020), contando com a elaboração de um planejamento prévio, que vise a promoção das culturas infantis, de acordo com o interesse dos pequenos. Isto é, a ideia de Pedagogia defendida pelas DCNEI vai de encontro com as concepções da Pedagogia da Infância, mencionadas anteriormente, portanto, afirma, cada vez

mais, que a abordagem curricular das DCNEI não é compatível com a prescrição de uma lista de atividades em livros didáticos.

Prosseguindo a discussão, na próxima seção, trago a apresentação de outra política curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, de forma a complementar as discussões sobre currículo.

## **2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL - BNCC (BRASIL, 2017).**

Complementando as DCNEI e a partir da intenção de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos cidadãos brasileiros, a BNCC também fez parte do Plano Nacional da Educação, já previsto pela Constituição Federal de 1988. Obtemos a sua primeira versão no ano de 2014, que foi aberto para consulta pública na intenção de aprimorar o documento, obtendo, assim, a contribuição de diversos educadores do país, de forma a agregar na construção e na sua organização, até chegar na versão que utilizamos atualmente, a de 2017.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular é definida como um documento normativo, ou seja, uma referência obrigatória nacional para a construção de currículo, não sendo, assim, optativo para os sistemas e redes de ensino brasileiro. Serve como orientação para a construção de currículos e define aprendizagens essenciais para cada uma das etapas da Educação Básica.

Logo de início, a BNCC (BRASIL, 2017) já inicia a discussão retomando pontos muito importantes que já haviam sido trazidos pelas DCNEI. O primeiro está relacionado à importância de possuir um diálogo e compartilhamento das responsabilidades educativas e de cuidados com as famílias e comunidade local, já que a Educação Infantil se caracteriza como a primeira separação das crianças com os seus vínculos afetivos familiares. O segundo ponto são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e brincadeira.

Ainda considerando os eixos citados acima, a BNCC afirma que é através deles que se torna possível atingir plenamente os Direitos de Aprendizagem e

Desenvolvimento, que são: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Valorizando a concepção de criança como ser criativo e ativo, que participa do seu processo de aprendizado, construindo o seu próprio conhecimento.

**Quadro SEQ Quadro \\* ARABIC 1: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil**



**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Site da BNCC: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>.

Em relação ao professor, a Base define o seu papel como organizador de propostas com intencionalidades pedagógicas e experiências de aprendizado, valorizando os conhecimentos prévios dos pequenos e ampliando o universo de saberes e habilidades. Sendo assim, ficando encarregado pela reflexão, seleção, planejamento, mediação e monitoramento de práticas e interações que promovam o desenvolvimento pleno infantil.

Entretanto, é notável que a autonomia do docente não fica em evidência ao se tratar dos materiais didáticos, já que eles possuem um passo a passo de como a transmissão de saberes deve acontecer, fazendo com que os professores não tenham espaços para desenvolverem as suas propostas pedagógicas, que

estariam mais relacionadas às necessidades cotidianas. Por consequência, torna-se nítido, mais uma vez, que os documentos curriculares e o dia a dia das crianças não cabem em livros didáticos.

A organização curricular da Educação Infantil se difere das outras etapas da Educação Básica, pois possui outra lógica de organização e, de acordo com a BNCC, está estruturada em cinco Campos de Experiências, que

constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 36).

Esses Campos de Experiências servem para apoiar e nortear o planejamento pedagógico dos professores na educação infantil, não devendo ser restringido à eles, mas sim, orientados de forma flexível, já que não devem ser consideradas como verdade absoluta ou como o único meio de obter os resultados desejáveis, ao considerar, como refere Pereira (2020, p. 85, *apud* SILVA *et al.*, 2021, p. 183), que “se não forem devidamente compreendidos, os campos de experiência podem acabar tornando-se disciplinas escolares e distanciando-se da pedagogia de projetos interdisciplinares nas quais estão originalmente inseridos”.

De qualquer forma, entre esses campos de experiências, temos o primeiro Campo de Experiência, representado pelo Quadro 2, intitulado de “O eu, o outro e o nós”, que se refere às interações e concepções sobre si e os outros, trabalhando o individual e o coletivo, nas diferentes culturas, de forma a valorizar, respeitar e reconhecer diferenças.

Quadro SEQ Quadro \\* ARABIC 2: Campo de Experiências “O Eu, o outro e o nós”

### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
<b>(EI01EO01)</b> Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	<b>(EI02EO01)</b> Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	<b>(EI03EO01)</b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
<b>(EI01EO02)</b> Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	<b>(EI02EO02)</b> Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	<b>(EI03EO02)</b> Atuar de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
<b>(EI01EO03)</b> Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar materiais, objetos, brinquedos.	<b>(EI02EO03)</b> Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	<b>(EI03EO03)</b> Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

Fonte: BNCC (2017, p. 40)

O Quadro 3 é o “Corpo, gestos e movimentos” que está relacionado ao desenvolvimento motor, exploração do mundo e vivências, além de estar vinculado aos conceitos de cuidado, saúde e higiene.

Quadro SEQ Quadro \\* ARABIC 3: Campo de Experiências “Corpo, gestos e movimentos”

### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
<b>(EI01CG01)</b> Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	<b>(EI02CG01)</b> Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	<b>(EI03CG01)</b> Movimentar-se de forma adequada, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades.
<b>(EI01CG02)</b> Ampliar suas possibilidades de movimento em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.	<b>(EI02CG02)</b> Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	<b>(EI03CG02)</b> Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
<b>(EI01CG03)</b> Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	<b>(EI02CG03)</b> Fazer uso de suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	<b>(EI03CG03)</b> Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Fonte: BNCC (2017, p. 42)

Já o Quadro 4, trata-se dos “Traços, sons, cores e formas”, com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas e a exploração de diversos materiais.

**Quadro SEQ Quadro \\* ARABIC 4: Campo de Experiências  
“Traços, sons, cores e formas”**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS  
“TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
<b>(EI01TS01)</b> Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	<b>(EI02TS01)</b> Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	<b>(EI03TS01)</b> Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
<b>(EI01TS02)</b> Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	<b>(EI02TS02)</b> Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.	<b>(EI03TS02)</b> Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
<b>(EI01TS03)</b> Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), criando objetos tridimensionais.	<b>(EI02TS03)</b> Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro.	<b>(EI03TS03)</b> Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.

Fonte: BNCC (2017, p. 44)

O Quadro 5 é o da “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que envolve a comunicação, expressão de ideias, desejos, sentimentos, ampliando os recursos de expressão e compreensão, além de incentivar a construção de narrativas.

**Quadro SEQ Quadro \\* ARABIC 5: Campo de Experiências  
“Oralidade e escrita”  
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS  
“ORALIDADE E ESCRITA”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
<b>(EI01OE01)</b> Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	<b>(EI02OE01)</b> Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	<b>(EI03OE01)</b> 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.
<b>(EI01OE02)</b> Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	<b>(EI02OE02)</b> Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	<b>(EI03OE02)</b> Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
<b>(EI01OE03)</b> Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	<b>(EI02OE03)</b> Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	<b>(EI03OE03)</b> Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

Fonte: BNCC (2017, p. 45)

E, por fim, o quadro 6, referente aos “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, com as noções de explorações e localizações do mundo físico e sociocultural, análises de comparações e apropriações.

**Quadro 6:** Campo de Experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

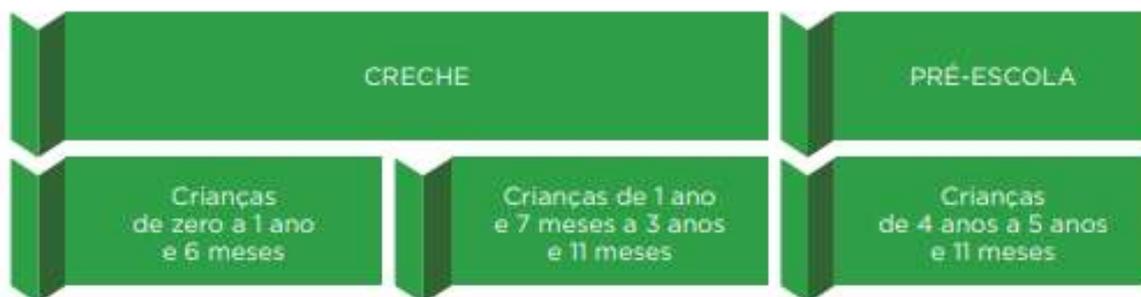
**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
<b>(EI01ET01)</b> Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	<b>(EI02ET01)</b> Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (sonoridade, textura, peso, tamanho, posição no espaço).	<b>(EI03ET01)</b> Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
<b>(EI01ET02)</b> Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	<b>(EI02ET02)</b> Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	<b>(EI03ET02)</b> Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
<b>(EI01ET03)</b> Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	<b>(EI02ET03)</b> Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	<b>(EI03ET03)</b> Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua preservação.

Fonte: BNCC (2017, p. 47)

A partir dos Campos de Experiências, se definem os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que se assemelham um pouco com as habilidades que existem para as outras etapas da educação, mas que possuem diferentes propósitos. Esses objetivos são organizados em três grupos de diferentes faixas etárias: Grupo 1, destinado à Creche (0 a 1 ano e 6 meses), com objetivos que giram em torno do autoconhecimento, desenvolvimento sensório motor, ação e efeito, relações com o mundo ao redor, exploração e manipulação de objetos e com as interações entre pares; Grupo 2, também destinado à creche (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), com objetivos mais amplos, relacionados à interação, formação de opinião, autonomia progressiva, desenvolvimento motor fino e atividades orais; Grupo 3, da Pré-Escola (4 anos a 5 anos e 11 meses), que os objetivos visam desenvolver a cooperação, empatia, respeito e solidariedade, autocuidado, autonomia, seleção e registro de informações.

**Quadro 7:** Faixas Etárias da BNCC



Fonte: BNCC (2017, p. 39)

Dessa forma, se por um lado o documento

demonstra à sociedade brasileira que conseguiu ratificar o currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e definir de modo mais propositivo a organização das atividades cotidianas a partir dele (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 362).

Constituindo, assim, um espaço de respeito aos direitos das crianças, por outro lado, acaba por se tornar um risco, já que, a partir da definição de objetivos

de aprendizagem e desenvolvimento, pode acabar sendo visto como um indicador avaliativo para as aprendizagens e descobertas infantis. Esses objetivos estão ampliados nos livros didáticos e são frequentemente criticados por educadores, justamente por serem pautados em uma perspectiva linear de desenvolvimento humano.

Contudo, na intenção de não me deter apenas ao conteúdo trazido pelo documento, ressalto que para a elaboração dele, se utilizou como inspiração referenciais italianos para a definição dos campos de experiências e outros conceitos, de forma a reproduzir práticas de uma realidade diferente da nossa. Em tal direção, ao discutir os campos de experiência, Ariosi (2019, p. 249) destaca

a presença da expressão campos de experiência na legislação italiana denominada Indicação Nacional por um Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução (ITÁLIA, 2012). Essa legislação é resultado de uma orientação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, de 18 de dezembro de 2006, relativa às competências chave para a aprendizagem permanente.

Dessa forma, se iniciam as críticas à BNCC, refletindo sobre ser possível, ou não, seguir como norte nos nossos planejamentos, um documento que visa a padronização das intenções, princípios e finalidades escolares, a partir de uma visão estrangeira, que acaba por desconsiderar os contextos e sujeitos do território nacional e que, de certa forma, coloniza a nossa educação.

Além da questão dos referenciais italianos, a Base enfrenta muitas críticas desde a sua primeira divulgação, de acordo com a sua inviabilização de questões sobre a diversidade, especificidades regionais, buscando “[...] construir estratégias nas quais as diferenças não façam nenhuma diferença, ao mesmo tempo em que as disputas e concepções fiquem circunscritas ao currículo” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p.46). E, também, por possuir uma visão fragmentada sobre conhecimento e desenvolvimento humano, além de servir como “gatilho”, através da manipulação e brechas interpretativas que perante a compreensão dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem podem

acabar por serem vistos como disciplinas curriculares, de forma a tornar o currículo da Educação Infantil distorcido, em um viés conteudista.

Se tem como justificativa para a unificação de ensino e currículos a ideia de podermos futuramente proporcionar uma igualdade social, em contrapartida, compreendo, de acordo com Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) a articulação de interesses mercadológicos, cuja principal intenção é responder às demandas de padronizações internacionais e o controle das classes dominantes em cima do que é repassado e a forma em que os conteúdos são disseminados.

Nesse cenário, conforme Barbosa *et al.* (2016, p. 24):

Para muitos, a Base Nacional Comum Curricular pode levar a um engessamento dos currículos das unidades de educação, que teriam que se submeter a uma programação vista como pré-definida. Todavia, [...] além do currículo expressar diversidades regionais, estaduais e municipais de um país imenso como é o Brasil, ele é fruto de um trabalho coletivo do conjunto de profissionais da instituição educacional, na efetivação de seu projeto pedagógico e, especialmente, da reflexão de cada professor, sendo de fato construído na sua relação atenta e sensível com as crianças, ou seja, o currículo acontece nas práticas escolares cotidianas.

Entretanto, apesar desse ter sido o objetivo do documento, infelizmente, a BNCC (BRASIL, 2017) acaba, por muitas vezes, sendo incompreendida, abrindo espaços para a introdução desses “sistemas de ensino”, fazendo com que as experiências dessa etapa inicial sejam padronizadas, visando apenas os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pré-estabelecidos no documento e deixando para segundo plano a riqueza que nos é trazida, diariamente, pelas crianças.

Ao mesmo tempo, por mais que a política curricular esteja sendo utilizada como referência para esses materiais didáticos, ressalto que assim como as DCNEI (BRASIL, 2009), o trabalho a partir dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento e dos Campos de Experiência não cabe nos livros didáticos, já que

a BNCEI oferece aos/às professores/as um espectro de objetivos que devem constituir uma referência flexível para cada grupamento concreto, considerando importantes diferenças de ritmos, interesses e necessidades entre crianças de uma mesma faixa etária, lembrando a máxima de que as crianças têm em comum é que elas são diferentes (BARBOSA, et.al., 2016, p.24).

Em outras palavras, o que a BNCC (BRASIL, 2017) garante vai totalmente contra o que nos é apresentado nos livros didáticos, por não serem flexíveis, inclusivos e por acabarem, muitas vezes, classificando o aprendizado das crianças.

Em tal direção, dando continuidade à discussão, na próxima seção irei realizar uma discussão de como a difusão de livros didáticos ocorreram na educação infantil, após a homologação da BNCC, e contextualizando de ordem cronológica alguns acontecimentos marcantes, apresentando, por fim, o Edital da PNLD, 2022, promotor da crescente aparição dos sistemas de ensino na Educação Básica.

### **2.3 A DIFUSÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS A BNCC (BRASIL, 2017)**

Para que seja possível compreender a difusão dos livros didáticos na Educação Básica, faz-se necessário a apresentação de uma certa linha do tempo que explique o surgimento do apostilamento, anterior ao Edital PNLD (2022). Portanto, destinei esse tópico para a exposição dos acontecimentos que nos trouxeram ao contexto ameaçador do protagonismo infantil, em que estamos inseridos atualmente.

**Quadro 8:** Infográfico da Difusão dos Livros Didáticos para a Ed. Infantil

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Conforme aponta Cassiano (2008), de acordo com a mudança do mercado editorial escolar, que passou de pequenas organizações familiares para grandes empresas nacionais e, até mesmo, internacionais, no início do século XXI, notam-se as expressivas e, muitas vezes agressivas, competições entre grandes nomes desse mercado. Sendo assim, ao impulsionarem estratégias de marketing,

acabaram, por diversas vezes, assediando as áreas e os sujeitos relacionados à educação básica, com tamanha necessidade de vendas e divulgações, de forma com que se tornou necessário até a criação de normas de conduta para a publicidade desses materiais.

Dessa forma, ainda nessa tentativa de expandir suas empresas, houve o crescente aparecimento de diferentes tipos de serviços e produtos relacionados à educação, que já vinham sendo introduzidos há alguns anos, de forma diversificada, tanto na rede privada, quanto na rede pública. Na tentativa de ofertar materiais padronizados (GARCIA; ADRIÃO, 2010) e expandir seus mercados, começaram a ser adotados os famosos “sistemas de ensino”, que consistem em livros didáticos para os alunos, manuais e formações continuadas para os docentes, portais de dúvidas e acompanhamento de como esses materiais estão sendo utilizados periodicamente. Em outras palavras, todas as etapas da Educação Básica obtiveram a implementação desse material apostilado e, dessa forma, “tem induzido a substituição dos tradicionais livros didáticos” (GARCIA; ADRIÃO, 2010, s.p.).

Nesse caso, considero necessário introduzir o conceito de parcerias público-privada, que consiste nessa ideia de efetivar essas mercadorias nas redes públicas, de forma com que uma grande parcela de responsabilidades da educação seja compartilhada para as instituições privadas (ADRIÃO *et al.*, 2009), ocasionando assim, uma inegável terceirização no setor da educação. A esse respeito, Adrião *et al.* (2009, p.802) aponta que:

[...] mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam parceiras dos governos municipais.

Mediante o exposto, ressalto que no ano de 2002, foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), o Edital do Programa Nacional do Livro Didático, surgindo como um meio que o governo federal adquiriu para cumprir com a

obrigação de compra e distribuição de livros para crianças de pré-escola. Dessa forma, possibilita que as redes de ensino escolham três materiais para o trabalho com a Educação Infantil: as obras didáticas; as obras de formação pedagógica; e as obras literárias.

As obras didáticas para a primeira infância são divididas em dois grandes grupos, sendo o primeiro destinado à creche, o qual possui duas categorias: “Creche 1”, organizado a partir da divisão de dois volumes - um para bebês, enquanto o outro visa crianças bem pequenas; “Creche 2” que contém um volume único, destinado às duas faixas etárias citadas acima. Ambas as opções se referem apenas a livros que guiam o professor em suas práticas docentes, não sendo destinados ao trabalho diretamente com os pequenos.

Já em relação à pré-escola, também temos a divisão entre obras em dois volumes, sendo o primeiro destinado às crianças de 4 anos e o segundo para crianças de 5 anos, além de obras que possuem um único volume, fazendo uma mescla entre as idades. Além desse livro do estudante impresso, destinado ao uso direto das próprias crianças, a pré-escola também possui um manual destinado ao professor e um outro para a equipe de gestão, que incluem materiais impressos e digitais, como textos em PDF e vídeos tutoriais.

**Quadro 9:** Objeto 1: Obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da educação infantil

Categorias de inscrição	Volumes	Livro do Estudante Impresso	Manual do Professor Impresso	Material do Professor Digital por Volume	Material do Gestor Digital para Educação Infantil
		Máximo de páginas			
Creche I	<b>Volume I: Bebês</b> (0 a 1 ano e 6 meses)	Não há	128	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Material complementar ao manual do professor em PDF</li> <li>• Videotutoriais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Material de formação do gestor em PDF</li> <li>• Videotutoriais</li> </ul>
	<b>Volume II: Crianças bem pequenas</b> (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Não há	128		
Creche II	<b>Volume único: Bebês e Crianças bem pequenas</b> (0 a 3 anos e 11 meses)	Não há	160		
Pré-escola I	<b>Volume I: Crianças pequenas de 4 anos</b>	192	224		
	<b>Volume II: Crianças pequenas de 5 anos</b>	192	224		
Pré-escola II	<b>Volume único: Crianças pequenas de 4 e 5 anos</b> (4 a 5 anos e 11 meses)	208	240		

Fonte: Edital PNLD (2022, p. 2)

Esses materiais apostilados e manuais docentes acabam por prejudicar as lutas históricas da Educação Infantil, desde antes da Constituição Federal de 1988, justamente por serem destinados à transmissão de conteúdos escolares, a partir de uma perspectiva preparatória e de subordinação, como se a Educação Infantil servisse apenas para anteceder o Ensino Fundamental e não tivesse uma identidade própria. Identidade essa que respeita os direitos, espaços, tempos e protagonismo infantil, que possui como eixos norteadores as interações e brincadeira, que reconhece as particularidades e, principalmente, entende o cotidiano como elemento chave do currículo, exatamente como está descrito nas DCNEI (BRASIL, 2009).

Segundo Baptista (2020), os sistemas apostilados não são coerentes com as normas e legislações destinadas a essa etapa e surgem através de uma extrema

pressão do mercado, além de serem produzidos, muitas vezes, por sujeitos externos à educação, que não fazem ideia dos contextos escolares, por nunca terem, ao menos, pisado em uma sala de aula, a partir de uma perspectiva docente. Sendo assim, a qualidade desses materiais se torna, cada vez mais, questionáveis.

Em relação a essas incoerências, perante os documentos curriculares, como as DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017), é necessário ressaltar que há contradições entre elas, considerando que a utilização de livros didáticos na pré-escola impossibilita a expressão das crianças, camuflando os seus interesses, desrespeitando os seus ritmos de aprendizagem e a própria cultura infantil. Lembrando que a alfabetização não pode ser considerada como um componente curricular, destinado à primeira etapa da Educação Básica, em princípio, porque a mesma não é pensada como as outras etapas. Corroborando o argumento, Silva e Carvalho (2020, p.50) afirmam que “[...] a BNCC (BRASIL, 2017) não estabelece uma organização curricular por áreas de conhecimento para a Educação infantil, mas indica direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]”, que envolvem a garantia de experiências das crianças com diversas linguagens e formas de expressão, não se detendo apenas a oral e escrita. Contudo, não se deve ignorar a linguagem escrita, já que também é definida como bem cultural das sociedades atuais, sendo assim, o acesso a ela é um direito das crianças, porém de maneira com que a sua apropriação pelos pequenos se faça

no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos [...] (Parecer 20/2009, p.16).

Além dos livros didáticos desconsiderarem os princípios descritos nos documentos políticos curriculares citados acima e a perspectiva de Pedagogia que eles defendem, em relação às propostas apresentadas para as crianças, temos um aspecto ainda mais alarmante, que inclui esses sistemas apostilados: os manuais para docentes. Desse modo, como forma de ampliar essa discussão,

na próxima seção abordarei a discussão dos modos como os livros prescrevem as ações docentes de trabalhar com as crianças.

## **2.4 OS LIVROS DIDÁTICOS E A PEDAGOGIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA**

Conforme discuti anteriormente, a PNLD (2022) oferece um conjunto de três tipos de materiais destinados ao trabalho educacional, entre eles as obras de formação pedagógica, que visam a unificação do fazer docente, com um “modelo” a ser seguido para “ser professor”, apresentando praticamente um passo a passo, do que pode ou não fazer e, até mesmo, como fazer.

Esses materiais didáticos, além de possuírem uma ideologia diferente das práticas que se consideram adequadas para a Educação Infantil, ainda orientam a forma do professor agir, sentir e pensar. Sendo assim, não prescreve apenas as questões pedagógicas, mas também a própria maneira de ser da classe docente.

Nesse sentido, de acordo com Ignácio (2019, p. 282, *apud* SILVA; CARVALHO; LOPES, 2021, p. 178) “tais manuais operam na ‘transmissão de verdades, na apropriação dos saberes e na produção de sujeitos [professores] na sociedade’”, de forma a ensinar aos professores a como planejar as suas aulas, orientando as suas práticas e pré-definindo os seus objetivos.

Assim ocorre a pedagogização da docência, que conforme Silva, Carvalho e Lopes (2021, p. 178) se trata de um

conjunto de tecnologias discursivas por meio das quais se busca decodificar e ensinar aos professores, ‘um modo de pensar específico sobre a Educação [Infantil], sobre a ação pedagógica e sobre as necessidades de formação’ (BOCHETTI, 2009, p.84) a partir de um econômico processo de governo (FOUCAULT, 2008). Em suma, trata-se de ‘[...] uma modalidade de governo de comandos brandos, porém ubíquos, posto que sem concorrência, nem contestação [...]’ (AQUINO, 2013, p.208).

De qualquer forma, essa padronização de um estilo docente, através das práticas de governo (CARVALHO, 2019, p.93), ocorre de acordo com as

relações de poder, que conduzem o fazer da profissão, a partir da forma em que é pautado na escolarização precoce das crianças e na transmissão de conteúdo. Assim, isso ocorre de forma totalmente descontextualizada das questões sociais, políticas, econômicas e culturais que implicam o âmbito da Educação Infantil em nosso país.

Em relação a esse viés conteudista, é preciso lembrar que, assim como assegura as DCNEI, não se deve adiantar os conteúdos destinados ao Ensino Fundamental, justamente por não ser adequado para o desenvolvimento infantil da faixa etária. É preciso respeitar os tempos das crianças antes de apresentá-los aos intermináveis conhecimentos escolares, que inclusive já possuem espaço suficiente para a compreensão deles ao longo das próximas etapas. Não se pode introduzir a alfabetização compulsória para crianças de quatro e cinco anos, sem antes ter garantido a elas um trabalho efetivo referente às múltiplas linguagens. Conforme apontam Carbonieri e Magalhães (2022, p.1), “essa precocidade apresenta riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças pré-escolares, em especial no que tange ao desenvolvimento da imaginação”.

Acima de tudo, ressalto que, de acordo com Baptista (2010), a escrita exerce uma forte influência sobre a cultura infantil, assim como também é por ela influenciada. As crianças possuem curiosidades e interesses sobre o funcionamento dessa linguagem e, assim, se considerarmos o trabalho relacionado a essa temática devemos respeitar a criança como produtora de cultura, “por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida” (BAPTISTA, 2010, p. 23).

Em outras palavras, trabalhar com a linguagem escrita na Educação Infantil, se for de interesse do docente e das crianças, além de não ser a única linguagem a ser considerada ao longo do percurso, deve possuir o principal objetivo de “produzir cultura e expandir seus conhecimentos sobre o mundo” (BAPTISTA, 2010, p. 5). Assim, deve se realizar atividades significativas, que respeitem as características da infância, ao serem coerentes ao universo infantil,

que possibilite às crianças a produzirem significados, já que “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança” (BAPTISTA, 2010, p. 10).

Contudo, pode-se afirmar que a relação da educação infantil com a linguagem escrita, posta nos parágrafos anteriores, está extremamente distante das que nos é apresentada nos livros didáticos. Esses não têm o objetivo de expandir os conhecimentos prévios, visando às descobertas infantis, mas sim, a alfabetização compulsória e totalmente descontextualizada, a qual as crianças não conseguem atribuir sentidos para as suas aprendizagens. Isso porque, conforme apontam Trevisan, Reinke e Silva (2019, p. 22-23) essas atividades:

[...] acentuam a dependência da criança com relação ao adulto, performatividade com o excesso e repetição de tarefas, escassez de produção escrita livre, ausência de investigação empírica, pouca valorização da oralidade em todos os seus registros e gêneros, confinamento das crianças em sala [...], a degeneração simbólica e o consequente esvaziamento da experiência (vida/aprendizagem) [...].

Em virtude do exposto, concluo ao ressaltar que “nenhum manual é capaz de dar conta da complexidade da formação docente para o trabalho na Educação Infantil” (SILVA; CARVALHO; LOPES, 2021, p.188), justamente por não existir um padrão de sujeitos e aprendizagens.

Dessa forma, o debate, na próxima seção, se destina à defesa das especificidades da docência, do currículo e do fazer pedagógico na Educação Infantil, especialmente na pré-escola.

## **2.5 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO DA PRÉ-ESCOLA**

No intuito de concluir o presente capítulo, trago como último debate as questões específicas da docência na Educação Infantil, a partir de suas particularidades. Sendo assim, é necessário ressaltar, mais uma vez, que essa etapa possui uma identidade única de currículo, bastante diferente das que procedem no processo educacional.

O primeiro aspecto que pretendo dar ênfase está relacionado ao ser docente, que mesmo discordando das introduções das obras de formação pedagógica citadas acima, reconheço que há uma idealização de perfil de professores que trabalham com as crianças. Todos precisamos ser afetivos, curiosos, abertos, interessados e dispostos a entrar no mundo da imaginação.

Dessa forma, percebe-se que nenhuma dessas competências são naturais e espontâneas (CARVALHO, 2019), mas sim, construídas e aprendidas. Não nascemos professores, nos tornamos, só que isso não ocorre de forma unificada, que possa ser repassada de forma padronizada. Não existe um manual, nem uma fórmula para isso, ocorre no cotidiano, na prática em si e na construção de vínculos com as crianças. É no estar presente, acompanhando seus processos e se encantando com a riqueza de descobertas que é a Educação Infantil, uma vez que, determinamos nossos perfis como professores ao longo do nosso próprio processo. Assim, de forma com que, de acordo com Rezende e Coelho (2010, *apud* CARVALHO, 2019, p. 193), “os afetos das professoras ‘não ocorrem de modo natural, não nascem de seus corações e nem de suas entranhas’ (ABRAMOWSKI, 2010), mas são produzidos e significados culturalmente”.

Naturalmente, concordo com os escritos de Carvalho (2021, p.75), em seu texto intitulado *Infraordinário na Docência com crianças na Educação Infantil* (2021), ao se referir

[...] a docência ‘como ato pedagógico’ (CASTRO, 2016), na qual o(a) professor(a), com ‘um olhar sensível, ético e responsivo’ (CASTRO, 2016, p.295), reconhece a intencionalidade educativa de suas ações, respeita a alteridade da infância, coloca-se como parceiro(a) das crianças apoiado(a) em relações sociais horizontais baseadas na confiança e na reciprocidade, além de promover mediações intencionais qualificadas entre as crianças e os objetos de conhecimento.

A partir desse ponto de vista, Carvalho (2021) ainda aponta que existem oito conceitos para a docência que considera essenciais para o entendimento das especificidades do trabalho na Educação Infantil. Entre eles, o “estar com as crianças”, de forma a nos fazermos presentes de corpo e alma, de estarmos

efetivamente disponíveis para elas, na garantia de podermos ouvi-las, acolhendo as suas curiosidades e compartilhando suas descobertas.

Outro conceito defendido é o “Eureka!”, que está relacionado às aprendizagens e descobertas realizadas pelas crianças e todo o entusiasmo que esse momento gera, o qual devemos valorizar, pois são momentos de grande preciosidade para o desenvolvimento delas. Relacionado a isso, temos o “Professor, posso te contar uma coisa?”, representando uma das maiores conquistas que um pedagogo pode alcançar, a conquista da confiança das crianças, que ocorre a partir da sensibilidade, segurança e, principalmente, disponibilidade. Além disso, existe o conceito de “domínio de turma”, que só se faz eficaz se ocorrer a partir de uma relação de respeito, e não de poder.

Em seguida, se define o conceito do “faz de conta”, referente à grandiosidade da imaginação infantil e as formas que elas apresentam de conhecer o mundo. Seguido da “Ampulheta” que é a organização e flexibilização do tempo, fugindo um pouco da esfera institucional e acatando as demandas das crianças. Do mesmo modo que o “Andarilho”, destinado à exploração de espaços, para que possibilite um conhecimento e apropriação dos lugares que as cercam. Por fim, as “Entrelinhas da docência”, que fala sobre toda a complexidade da docência com as crianças e da importância da autonomia docente diante das demandas da diversidade e do cotidiano.

Sob esse foco, esses conceitos considerados acima, para mim, são a síntese do fazer docente na Educação Infantil. Precisamos não só estar ativamente com as crianças, compartilhar momentos felizes e de conquistas, mas também estar presentes para auxiliá-las nas horas tristes e de frustrações; no sentido de vivenciar as descobertas e desenvolver laços, sendo possível tornar a nossa profissão, que apesar de ser muito cansativa e desafiadora, em prazerosa e encantadora. Essa é a docência para mim: um momento em que ensinamos e ajudamos as crianças a crescerem e se desenvolverem, na mesma medida em que também aprendemos diariamente com elas.

Dessa forma, a necessidade é de realizarmos as nossas práticas a partir do planejamento de contextos, “levando em consideração tempos, espaços, materiais, relações e linguagens” (SILVA; CARVALHO, 2020, p.502), que respeite a cultura da infância e, assim como nas DCNEI, tenha a criança como o centro do fazer pedagógico, partindo dos pontos mais genuínos, ou seja, dos mais simples do dia a dia até que, de forma gradual, vamos alcançando o mais complexo todo.

Ainda sobre as propostas pedagógicas ocorrerem de forma flexível e de acordo com as curiosidades infantis, podemos ressaltar a necessidade de irmos contra os materiais didáticos do PNLD 2022, já que eles não respeitam o processo natural do desenvolvimento, adiantando etapas. É quase que um consenso comum que a infância é a melhor fase da vida; então, não se deve encurtar ainda mais esse período ao desrespeitamos o tempo do ser criança.

Ainda mais quando a BNCC (BRASIL, 2017, p. 34) possui uma concepção de criança

como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.

De forma com que pauta o trabalho com as crianças de pré-escola através das interações e brincadeira, uma vez que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 33).

Nesse viés, ressalto que “durante as brincadeiras, a criança não aprende apenas a brincar, mas se desenvolve socialmente, adquirindo e desenvolvendo aptidões que são requisitos fundamentais para o convívio social” (BAPTISTA, 2010, p. 4). Sendo assim, conclui-se que é assim que as crianças produzem cultura e se desenvolvem integralmente, que é o objetivo da Educação Infantil previsto pelas políticas curriculares.

A magia da Educação Infantil ocorre através das questões de acolhimento e diálogo. Considerar e refletir o que as crianças nos comunicam diariamente é

mais do que suficiente para essa etapa, mesmo que algumas pessoas não enxerguem a riqueza que vem de encontro a isso.

Prosseguindo a discussão, no próximo capítulo apresento o itinerário metodológico da pesquisa, a materialidade investigativa que a compõe e a análise do conteúdo dos livros didáticos para a pré-escola definida para o desenvolvimento da pesquisa.

### 3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Por trás da mão que pega o lápis,  
dos olhos que olham,  
dos ouvidos que escutam,  
há uma criança que pensa.  
Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos,  
de ouvidos,  
e uma mão que pega o lápis.  
Ela pensa o propósito da língua escrita.  
O processo de alfabetização nada tem de mecânico,  
do ponto de vista da criança que aprende.”  
Emília Ferreiro (1985, p. 68).

Neste capítulo pretendo descrever o processo metodológico que foi desenvolvido durante a pesquisa, perante as minhas inquietações e a necessidade de dar visibilidade à temática da difusão de livros didáticos nas pré-escolas, já que ainda nos dias atuais, diversos professores defendem a presença desses materiais na Educação Infantil, como um avanço para a Educação.

Além disso, ressalto as consequências que a implementação desses materiais tem ocasionado para o desenvolvimento psíquico das crianças, principalmente quando se trata da imaginação, que é um dos pontos-chaves a serem abordados na etapa da pré-escola, já que segundo Carbonieri e Magalhães (2022, p. 7), e baseado nas contribuições de Vygotsky (1998),

a base biológica da imaginação, o cérebro, é capaz de combinar e reelaborar elementos da realidade, de forma combinatória, ou criadora, fazendo surgir novas situações e novos comportamentos.

Dessa forma, afirmando a importância da imaginação e a fantasia na formação dos seres humanos, por estimularem diversos aspectos, principalmente em relação à compreensão do mundo em que estamos inseridos. Assim como as autoras citadas acima, concordo que o uso dos livros didáticos e atividades impressas para crianças de quatro e cinco anos é uma forma de “negar a especificidade da primeira etapa da educação básica [...]”, já que “o edital busca validar a antecipação da alfabetização para as crianças pequenas” (CARBONIERI; MARAGLHÃES, 2022), priorizando abusivamente as questões de literacia e de numeracia, de acordo com um “adestramento das crianças e um desenvolvimento puramente técnico” (CARBONIERI; MAGALHÃES, 2022, p. 3).

Nesse sentido, ressalto que ocorre um enorme

distanciamento do que é legitimado pelas DCNEI. Ao se afastar dos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos nas DCNEI, do eixo interações e brincadeira igualmente autenticado e corroborado na BNCC, o Edital PNLD 2022 apresenta uma tentativa de desconsiderar os direitos já conquistados no âmbito da educação infantil além de desqualificar o trabalho docente e as pesquisas já produzidas na área. (CARBONIERI; MAGALHÃES, 2022, p. 13).

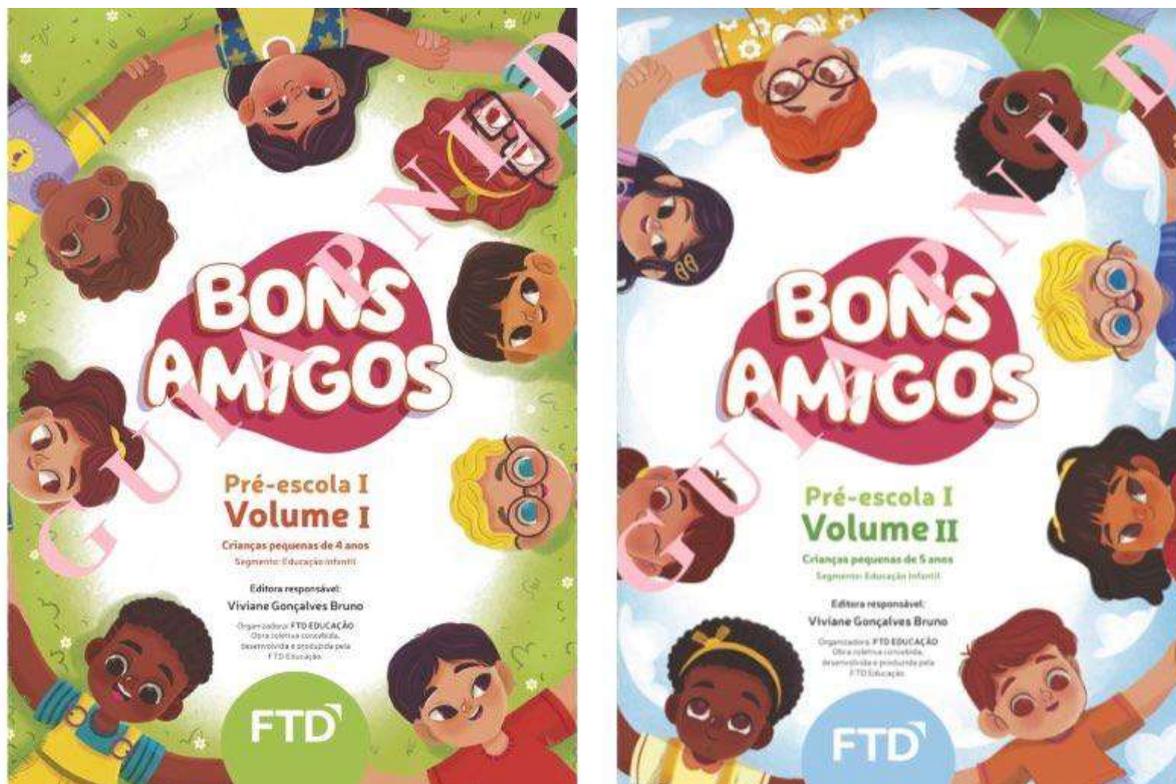
Em vista disso, na primeira seção deste capítulo, apresento a materialidade investigativa da pesquisa, através de uma descrição panorâmica das coleções que a compõem e a formação profissional dos autores das obras. Na segunda seção, apresento a análise do conteúdo das obras didáticas, inspirada em Bardin (2010), e as unidades de análise que foram definidas para a leitura das coleções.

### **3.1 A MATERIALIDADE INVESTIGATIVA DA PESQUISA**

A materialidade investigativa é composta pelas seguintes coleções: *Bons amigos* (BRUNO, 2020); *Era uma vez* (ALMEIDA, 2020); *1, 2, 3... É tempo de aprender* (QUEIROZ, 2020) e *Adoletá* (SILVA; CARLA, 2020).

## Coleção Bons Amigos

**Figura 1:** Capa Bons Amigos



Fonte: Bruno (2020).

**Quadro 10:** Informações Técnicas: Bons Amigos

<b>Autor(a)/Editora Responsável</b>	<b>Viviane Gonçalves Bruno</b> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Atualmente é editora de materiais didáticos.
<b>Organização</b>	FTD Educação.
<b>Local</b>	São Paulo.
<b>Ano</b>	2020.

Fonte: Bruno (2020).

Figura SEQ Figura \\* ARABIC 2: Abertura de Unidade: Bons Amigos



Fonte: Bruno (2020).

A editora da coleção *Bons Amigos*<sup>3</sup>, destinada à Pré-Escola, garante que valoriza o repertório e a experiência das crianças, e que os conteúdos presentes nas obras contribuem para um aprendizado mais estimulante e divertido, tanto para as crianças de até seis anos, como para os bebês. Já que, segundo o vídeo de apresentação da coleção (2021), “os conteúdos tornam o aprendizado dos bebês e das crianças mais estimulante e divertido, contribuindo para o seu desenvolvimento integral”.

É composto por: 1) Material digital do professor e do gestor, organizado em PDFs e vídeos tutoriais; 2) Livros do estudante, dividido em duas unidades, como pode ser observado na imagem apresentada; 3) Manual do professor impresso, que é organizado da mesma forma que os livros do estudante.

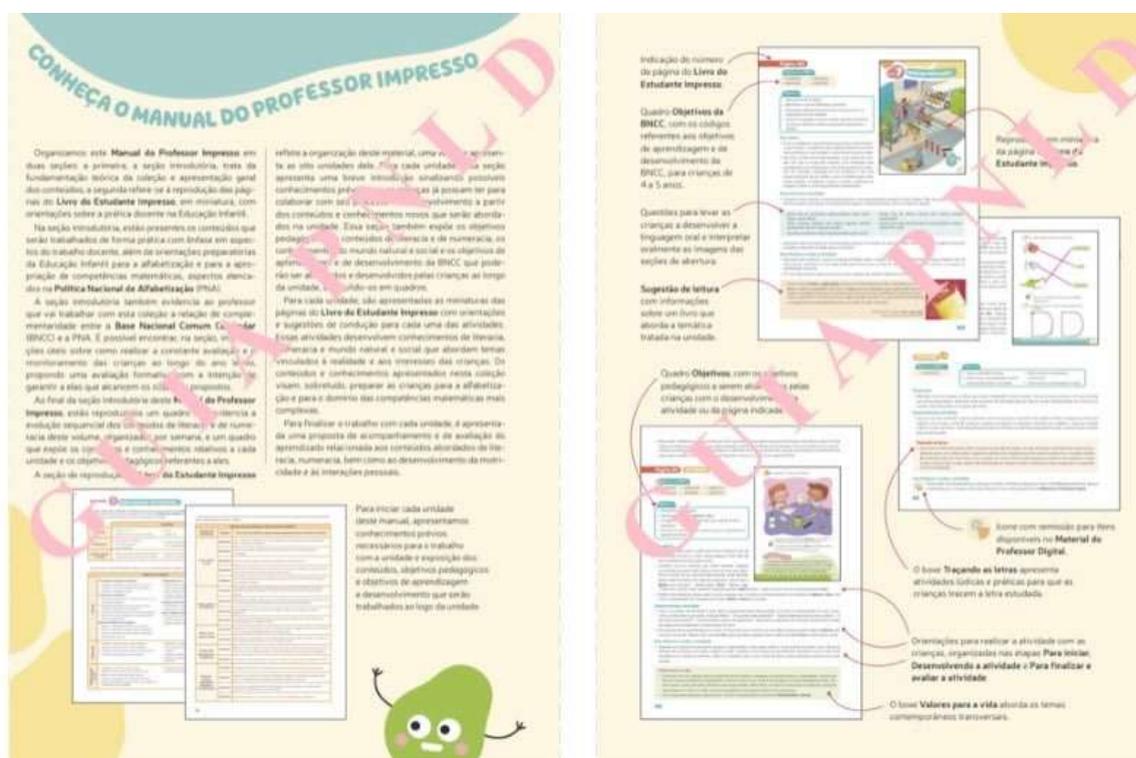
<sup>3</sup> FTD Educação. **PNLD Educação Infantil - Coleção Bons Amigos**. Youtube. 18 de agosto de 2021. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=PUgEV\\_Nwrig](https://www.youtube.com/watch?v=PUgEV_Nwrig)>.

Figura SEQ Figura \\* ARABIC 3: Material Digital: Bons Amigos



Fonte: FTD Editora (2022).

Figura 4: Manual do professor: Bons Amigos



Fonte: Bruno (2020).

No entanto, ressalto que embora essa coleção e as próximas sejam compostas por um conjunto de materiais, o presente trabalho de conclusão se designa apenas a análise dos livros destinados às crianças.

Dessa forma, a apresentação da obra, disponibilizada pelo site da editora, afirma que os materiais didáticos visam a preparação das crianças para a alfabetização formal e o desenvolvimento de habilidades matemáticas,

defendendo que ocorre, de fato, um aprendizado dinâmico, lúdico e propulsor de aprendizagens significativas, a partir da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), com a consolidação da alfabetização. Posto que, de acordo com o vídeo da apresentação (FTD Educação, 2021)

A obra destaca a importância de um trabalho com as habilidades voltadas ao desenvolvimento da literacia e da numeracia, com o objetivo de preparar as crianças para a consolidação da alfabetização, que irá acontecer nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Figura 5:** Site FTD



**Coleção Bons Amigos**

Compartilhe:

Facebook LinkedIn WhatsApp

**CRANÇA, PROFESSOR, ESCOLA E FAMÍLIA JUNTOS PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS.**

A coleção Bons Amigos é uma obra completa para o planejamento do trabalho com os alunos da Educação Infantil, nas situações vivenciadas em sala de aula e nos momentos de avaliação. Os conteúdos tornam o aprendizado dos bebês e das crianças mais estimulante e divertido, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Fonte: Site FTD (2021).

## Coleção Era uma Vez... 1, 2, 3!

**Figura 6:** Capa *Era uma vez... 1, 2, 3!*



Fonte: Almeida (2020).

**Quadro 11:** Informações Técnicas: *Era uma vez... 1, 2, 3!*

<b>Autor(a)</b>	<b>Cristiane Boneto de Almeida</b> Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Autora de livros didáticos e paradidáticos.
<b>Organização</b>	Editora Carochinha.
<b>Editores</b>	Diego Salerno Rodrigues e Naiara Raggiotti.
<b>Local</b>	São Paulo.
<b>Ano</b>	2020.

Fonte: Almeida (2020).

Figura 7: Abertura de Unidade: Era uma vez... 1, 2, 3!



Fonte: Almeida (2020).

A coleção *Era uma vez... 1, 2, 3!*<sup>4</sup> Organiza-se em dois volumes, sendo o primeiro destinado às crianças de quatro anos e outro para as de cinco anos. A autora garante que os livros didáticos da coleção estão proporcionando uma aprendizagem eficaz de modo lúdico, coerente,

com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, os dois volumes tem com o respeito aos direitos de aprendizagem das crianças, as premissas os cinco campos de experiência (BNCC, 2017) e as diretrizes da PNA (BRASIL, 2019), bem como os estudos atuais da epistemologia infantil. (Editora Carochinha, 2021).

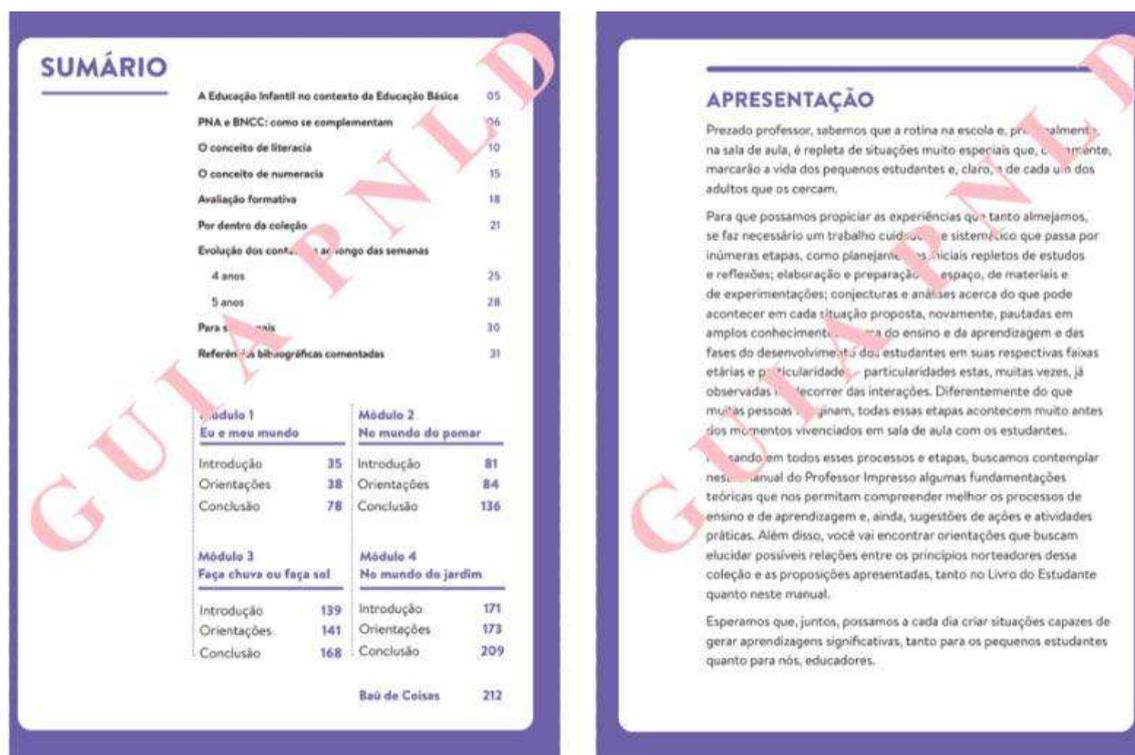
É garantido, através das descrições do material, que as obras levam em consideração as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais e étnicas.

A coleção é organizada em: 1) Livro do aluno, baseado nos conceitos de literacia e numeracia e nos campos de experiências da BNCC (BRASIL, 2017); 2)

<sup>4</sup> Carochinha Editora. **Apresentação da Coleção**. Youtube. 29 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/InSzMLlIwtE>>.

Livro do professor impresso, com orientações e a base teórica do livro do aluno;  
 3) Material digital do professor, com propostas, orientações; 4) Fichoteca do Professor, com materiais manipulativos; 5) Material digital do Gestor; 6) Capacitações, com reuniões e suporte.

**Figura 8:** Manual do Professor: *Era uma vez... 1, 2, 3!*



Fonte: Almeida (2020).

**Figura 9:** Coleção: *Era uma vez... 1, 2, 3!*



Fonte: Editora Carochinha (2020).

Por fim, segundo a divulgação das obras, pelo próprio site da editora Carochinha (2020), o material apresentado possui um olhar atento aos aspectos do cuidar e educar, cujo objetivo é despertar a curiosidade infantil, ao longo do seu rico processo de descobertas, respeitando o “desenvolvimento de cada criança, no seu lugar de criança”.

**Figura 10:** Site da Carochinha  
Escolha PNLD 2022 Educação Infantil

**Coleção Era Uma Vez... 1, 2, 3!**  
Uma nova história para a Educação Infantil



Quem nunca se espantou com a própria sombra? Sentiu-se maravilhado ao ver aquela sementinha de feijão virar uma planta? Ou não esperava que o roxo fosse a mistura do vermelho com o azul?

Se, mesmo depois de adultos, nós, professores, escritores e todos aqueles que lidam com Educação no dia a dia, continuamos a nos maravilhar com as descobertas do mundo e adoramos despertar a curiosidade da criança que há dentro de cada um de nós, o que cizer da curiosidade das crianças com quem dialogamos nesse rico processo de descoberta e colaboração mútua, em que todos aprendem?

A coleção **Era Uma Vez... 1, 2, 3!** quer inovar contando essa história: a história de todos nós, educadores e estudantes. Vamos dar a largada?

Código para a escolha: **0067P22005**

Fonte: Editora Carochinha (2023).

## Coleção 1, 2, 3... É tempo de aprender

**Figura 11:** Capa 1, 2, 3... É tempo de aprender



Fonte: Queiroz, 2020.

**Quadro 12:** Informações Técnicas: 1, 2, 3... É tempo de aprender

<b>Autor(a)/ Editora Responsável</b>	<b>Nina Queiroz</b> Licenciada em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, nas redes municipal e privada. Autora de vários livros didáticos e de literatura infantil.
<b>Organização</b>	Editora LT.
<b>Local</b>	Curitiba (PR).
<b>Ano</b>	2020.

Fonte: Queiroz (2020).

**Figura 12:** Abertura de Unidade: 1, 2, 3... *É tempo de aprender*



Fonte: Queiroz (2020).

A autora da coleção 1, 2, 3... *É tempo de aprender* garante que, de forma inclusiva e lúdica, possibilita o desenvolvimento cognitivo, o raciocínio lógico e a autonomia; de forma a incentivar a leitura, escrita, matemática, criatividade e interação de pares, a partir de suas atividades psicomotoras.

Contudo, é, no mínimo, questionável o quão inclusivo podem ser atividades padronizadas e qual é o nível de ludicidade que um material apostilado consegue proporcionar para os pequenos.

Os livros estão alinhados com a BNCC (BRASIL, 2017) e a literacia e numeracia, de acordo com a PNA (BRASIL, 2019). Em sua apresentação (2020), a editora ressalta que a coleção apresenta “considerações importantes que esclarece a função preparatória da alfabetização, que garante a integração e a continuidade da aprendizagem nessa fase do ‘aprender brincando’”, e aponta o livro didático como a forma eficaz para a realização disso.

Desse modo, nos é apresentado uma enorme contradição, ao considerar que o trabalho com esses materiais pré-escritos não possibilita de fato uma

brincadeira livre, sendo viável, no máximo, uma interação induzida, com tempo determinado e intenções adultocêntricas.

**Figura 13:** Site da Editora LT



Fonte: Site Editora LT (2021).

Os materiais da coleção são: 1) Livro do aluno, volume I, destinado a crianças de quatro anos, e o volume II, destinado às crianças de cinco anos; 2) Material do professor, que apresenta a fundamentação teórica do material; 3) Material do professor digital, com sugestões de planejamentos, materiais de avaliação formativa e vídeo tutoriais; 4) Material do gestor digital que descreve como a escola deve proceder em relação às leis e diretrizes.

**Figura 14:** Material do Professor Digital: 1, 2, 3... É tempo de aprender

1 Videotutorial do professor - Estrutura do Manual Imp... Copiar link

Objetivos a serem alcançados

(E10E004) Manter o interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

(E10E005) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, analisando registros de palavras e letras, por meio de escrita espontânea.

(E10E006) Classificar objetos e figuras de acordo com suas características e diferenças.

Já o tópico "Objetivos a serem alcançados" lista os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Assistir no YouTube

Material do Professor Digital 10 Vídeos

- 1 Estrutura do Man... 4:30
- 2 Literacia e nume... 4:59
- 3 Modelagem de a... 4:04
- 4 Modelagem de a... 4:34
- 5 Modelagem de a... 4:05
- 6 Modelagem aula ... 4:30

Fonte: Editora LT (2021).

**Figura 15:** Material do Gestor Digital: 1, 2, 3... É tempo de aprender

ACESSAR ÁREA GESTOR

1 Videotutorial do gestor - Material de formação do ge... Copiar link

e a interação das crianças em sala de aula.

Assistir no YouTube

Manual do Gestor Digital 6 Vídeos

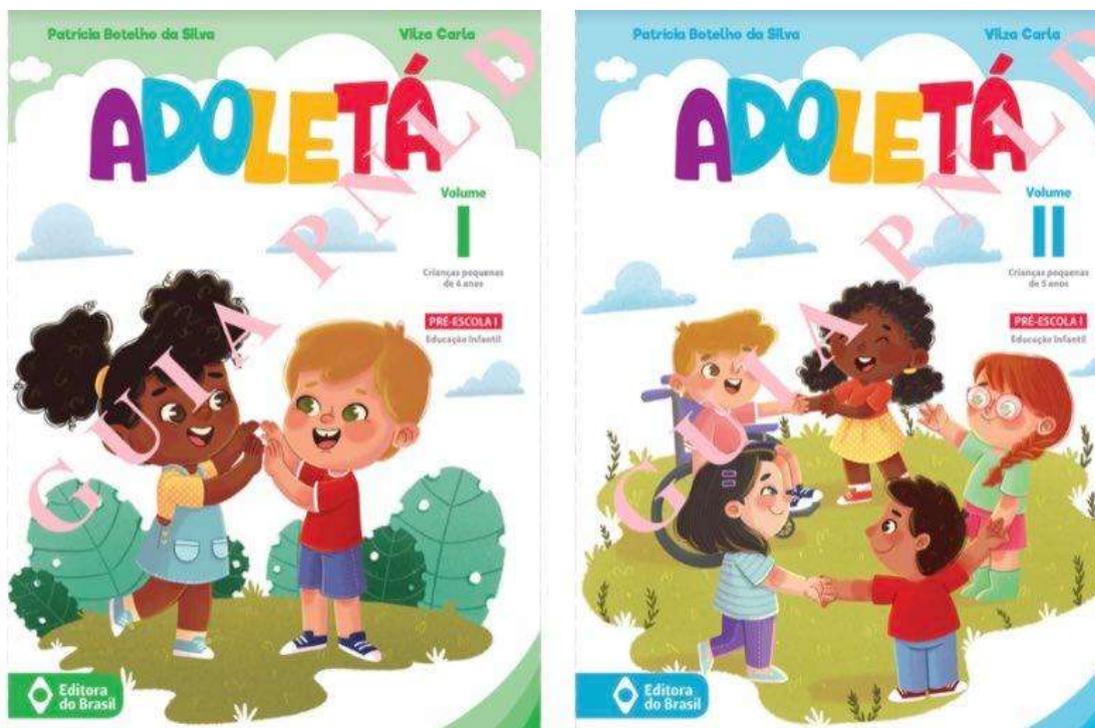
- 1 Material de form... 4:30
- 2 Funções de gest... 4:28
- 3 Práticas de gest... 4:42
- 4 Gestão pedagógi... 4:22
- 5 Acompanhament... 4:32
- 6 Sensibilização p... 5:00

Como poder ajudar?

Fonte: Editora LT (2021).

## Coleção Adoletá

**Figura 16:** Capa Adoletá



Fonte: Silva; Carla (2020).

**Quadro 13:** Informações Técnicas: Adoletá

<b>Autor(a)/Editora Responsável</b>	<p><b>Patrícia Botelho da Silva</b> Mestre e Doutora em distúrbios do desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Autora do teste de nomeação automática (tena), destinado à avaliação de crianças de 3 a 9 anos. Professora universitária dos cursos de neurociência aplicada à educação, psicopedagogia e neuropsicologia. Experiência em pesquisas científicas nas áreas de: processos cognitivos do desenvolvimento, avaliação e intervenção da linguagem oral, da linguagem escrita e das habilidades preditoras para a alfabetização; processos neurofisiológicos da leitura; avaliação e intervenção neuropsicológica; transtornos do neurodesenvolvimento, transtornos de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento; desenvolvimento e construção de evidências de validade e fidedignidade para testes cognitivos.</p> <p><b>Vilza Carla</b> Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. Licenciada em Pedagogia com habilitação em orientação educacional pela Faculdade de Educação de Mossoró. Autora de obra didática destinada a crianças da Educação Infantil.</p>
<b>Organização</b>	Editora Brasil.
<b>Local</b>	São Paulo.
<b>Ano</b>	2020.

Fonte: Silva; Carla (2020).

**Figura 17:** Abertura da Unidade: Adoletá



Fonte: Silva; Carla (2020).

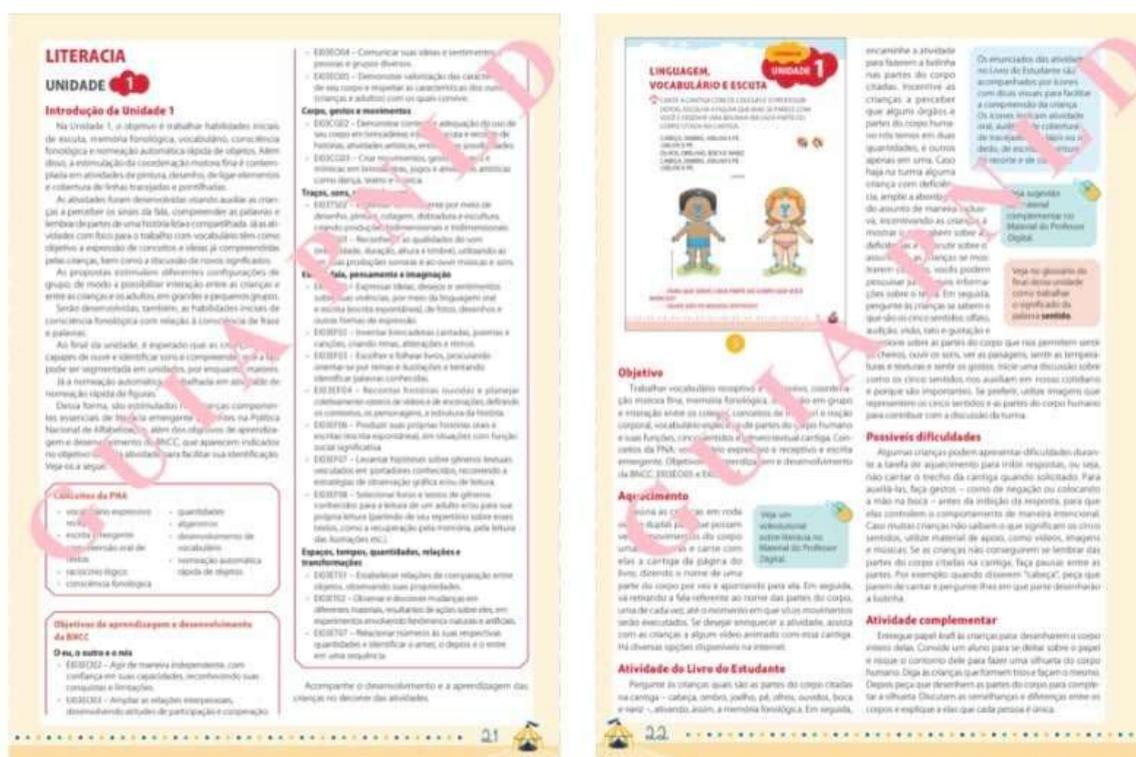
A coleção *Adoletá*<sup>5</sup>, assim como as outras coleções apresentadas, também se encontra alinhada com a BNCC (BRASIL, 2017) e a PNA (BRASIL, 2019) e, de acordo com o vídeo de apresentação (2021), garante que os conteúdos pedagógicos selecionados e propostas destinadas às faixas etárias da pré-escola “estimulam as diversas funções cognitivas importantes para a aquisição e desenvolvimento das habilidades preditoras e básicas de leitura, escrita e matemática”, que são necessárias para o desenvolvimento infantil.

Contudo, ressalto que realmente a ênfase do material descrito é nas habilidades citadas acima, de forma com que a coleção acabe deixando como segundo plano ou, até mesmo, desconsiderando as outras habilidades necessárias para o desenvolvimento integral das crianças.

<sup>5</sup> Editora Brasil. *Adoletá*. Youtube. 17 de junho de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=beJEbO3Vd1o>>.

A coleção é composta por: 1) Livro do Aluno, dividido em dois volumes; 2) Manual do Professor, com textos teóricos sobre a BNCC (BRASIL, 2017) e a PNA (BRASIL, 2019), planejamentos semanais, instruções específicas para a utilização dos materiais e atividades complementares; 3) Material do Professor digital, com atividades lúdicas e gráficas; 4) Material do Gestor digital, com vídeos tutoriais.

Figura 18: Manual do Professor: Adoletá



Fonte: Silva; Carla (2020).

A editora ressalta a importância desse material ao considerar a relevância da Educação Infantil para a Educação Básica, por isso defende a utilização de seus materiais desde a pré-escola, por ser repleto de atividades recreativas, eficazes para o aprendizado e divertidas, segundo a própria editora.

### 3.2 A ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA PRÉ-ESCOLA

Inspirada no método de investigação apresentado por Bardin (2010), as leituras das obras que constituíram a materialidade investigativa da pesquisa

foram realizadas a partir da Análise de Conteúdo, ao serem estabelecidas relações entre os dados gerados, as minhas inferências quanto pesquisadora, e os referenciais teóricos referentes à pesquisa.

De acordo com Silva (2016, p.48)

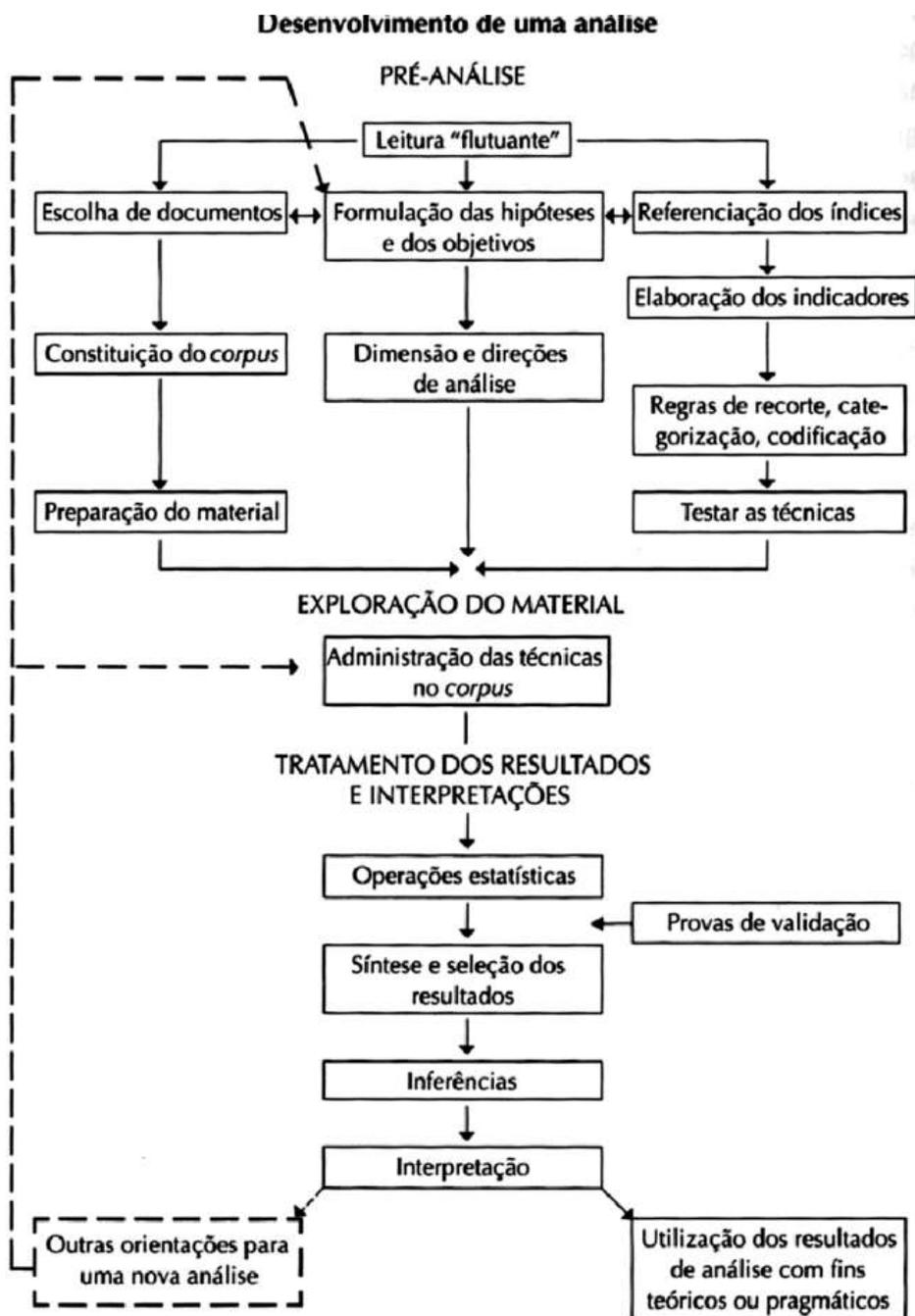
para Bardin (2010), a análise de conteúdo objetiva a superação da incerteza em relação ao dado bruto coletado e o enriquecimento da leitura pela confirmação ou esclarecimento da mensagem contida nos dados.

Dessa forma, a autora do livro Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), descreve o seu método de análise de dados a partir da organização da análise, que é dividida em três fases, sendo elas: 1) Pré análise, que consiste na organização, sistematização das ideias iniciais, escolha de documentos, formulações de hipóteses e objetivos, cujo, de acordo com a leitura flutuante, tem-se o primeiro contato com os documentos a serem analisados, e a escolha dos documentos, diante da constituição do corpus<sup>6</sup> da pesquisa; 2) Exploração do material, que, em suma, consiste na fase da administração sistemática das decisões tomadas na etapa anterior, sendo basicamente as operações de codificação, desconto ou enumeração, em função das regras previamente formuladas; 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que trata da fase em que os resultados brutos - significativos e válidos -, são submetidos a provas estatísticas e testes de validação; é nessa etapa que ocorre a interpretação a propósito dos objetivos previstos e as descobertas inesperadas.

---

<sup>6</sup> Conjunto de documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos.

Quadro 14: Desenvolvimento de uma Análise



Fonte: Bardin (2016, p. 132).

Fonte: Bardin (2016, p. 132)

Nessa perspectiva, de acordo com a autora, tratar do material significa codificá-lo. Esse conceito de codificação é referente à exploração do material e está relacionado ao porquê e como se analisa - a sua teoria e a técnica -, podendo ser melhor definido como “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem

uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2010, p. 103-104). Dessa forma, segundo Silva (2016, p. 47), isso “permite que o pesquisador tenha uma representação do conteúdo do texto”.

Seguindo o viés da metodologia, há também a etapa da Categorização, que se trata de

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2010, p. 117).

Como dito, é a etapa a qual ocorre os agrupamentos das informações relevantes obtidas das análises realizadas.

Por fim, a última etapa descrita por Bardin, é a do Tratamento Informático, que de acordo com Silva (2010, p. 48),

prevê o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados (2010, p. 127). O pesquisador, de posse dos dados tratados, “significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos —, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Assim, a inferência se constitui em um modo de indução para se investigar as causas a partir do texto (efeitos).

Nessa perspectiva, a partir da leitura do material, as análises da pesquisa ocorreram de acordo com a definição de treze coleções de materiais didáticos para serem consideradas, em um primeiro momento. No entanto, foram escolhidas apenas quatro desses materiais para terem suas análises aprofundadas, uma vez que essas quatro coleções selecionadas possuem maior visibilidade, pelo fato de terem sido adquiridas por um número bastante considerável de escolas de Educação Infantil, desde a divulgação do Edital PNLD 2022.

A partir disso, com as coleções estabelecidas, foi realizada uma leitura flutuante do material (Bardin, 2010), possibilitando uma análise minuciosa de cada uma das obras e a verificação das recorrências presentes nas mesmas. Sendo definidas, assim, as seguintes unidades analíticas: a) as narrativas que contam as imagens dos livros didáticos; b) as modalidades de organização didática presente nos livros; c) os livros didáticos e o “alinhamento” a BNCC – Educação Infantil; d) a abordagem dos direitos de aprendizagem nos livros didáticos; e) a abordagem dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos livros didáticos; f) a abordagem dos campos de experiência nos livros didáticos; g) a avaliação das crianças nos livros: aprendizagem e desenvolvimento em discussão; h) as lições de alfabetização presente nos livros.

Diante dessas considerações, no próximo capítulo apresento as análises da pesquisa, de acordo com as unidades analíticas definidas para a realização do presente trabalho de conclusão.

#### **4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem auto suficientes e a não incomodar os outros. Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos; eis o que é uma educação na independência.  
Maria Montessori (2017, p. 61).

No presente capítulo, apresento as análises da pesquisa, em conjunto de uma crítica fundamentada teoricamente, relacionada ao conteúdo que se apresenta nos livros didáticos - imagens, modalidades de organização didática, alinhamento com a BNCC (BRASIL, 2017), avaliação das crianças e as lições de alfabetização presentes nos livros.

#### 4.1 AS NARRATIVAS QUE CONTAM AS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros analisados foram escolhidos através do Edital PNLD 2022 e, de acordo com ele, é orientado que os livros didáticos destinados às crianças da pré-escola devam

2.8.2.4 Apresentar imagens e ilustrações atrativas, adequadas, coloridas e chamativas, para despertar o interesse das crianças.

2.8.2.5 Apoiar as narrativas, apresentando elementos que enriqueçam a leitura partilhada e permitam que os professores possam utilizar as imagens para estimular a imaginação das crianças, podendo trazer elementos à narrativa que não necessariamente estão presentes no texto. (BRASIL, 2020, p. 34).

Na perspectiva do tópico 2.8.2.4 apontado acima, é de consenso que as obras didáticas capturam e, até mesmo, ensinam às crianças determinados modos de ser, de viver e de estar com os outros a partir das imagens. Dessa forma, as imagens acabam se tornando conteúdo dos livros. Ou seja, as imagens das obras veiculadas dos livros aprovados no Edital PNLD 2022 devem ser discutidas.

Ao mesmo tempo, em relação ao tópico 2.8.2.5, ressalto o que é veiculado no edital, sobre a importância das imagens para despertar o interesse infantil nas propostas e as narrativas que cada uma dessas figuras contam, já que “as imagens também dizem, e as relações entre o visual e verbal ampliam as possibilidades de diálogo” (MEC, 2016, p. 26).

Em vista disso, a utilização das imagens presentes nas obras apresenta para as crianças diversas questões sociais importantes, como por exemplo, pessoas de diferentes etnias, com ou sem deficiências e crianças em movimento, brincando, no intuito de passar uma visão naturalizada de uma infância feliz, saudável e inclusiva.

Por fim, ressalto que a utilização selecionada de imagens se faz necessário, principalmente, pois

As ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional. As imagens, muitas vezes, funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro (MEC, 2016, p. 26-27).

Mediante o exposto, considero oportuno destacar que as imagens contidas nas obras selecionadas propagam narrativas sobre a infância, as crianças e a respeito da docência na Educação Infantil. Não existe uma suposta neutralidade nessas imagens. Desse modo, a seguir, analisarei algumas imagens veiculadas nas coleções de livros analisadas.

### **BONS AMIGOS**

Os livros da coleção *Bons Amigos* são ricamente ilustrados, contendo diversas imagens desde a capa até a última página dos livros. Essas ilustrações podem ser entendidas como representações de pessoas, objetos e lugares. Entendo que, pretensamente, tais imagens visam evidenciar a diversidade. Desse modo, as imagens apresentam pessoas de diversas etnias, com e sem deficiências, além de diferentes idades.

De forma geral, as imagens apresentam crianças brincando e interagindo. Além disso, aparecem também ilustrações que complementam as propostas de atividades, como forma de apresentar algum objeto ou figura geométrica, por exemplo.

O documento também apresenta uma legenda partindo de ícones, auxiliando nas orientações das atividades, no intuito de tornar mais visual e de facilitar sobre o que se trata cada proposta. Desse modo, ressalto que a ênfase na diversidade, na inclusão e na brincadeira como forma de expressão das crianças é a tônica das obras da coleção *Bons Amigos*. Todavia, tal diversidade presente nas imagens se contrapõem frontalmente à repetição das atividades propostas

nas obras. Atividades que enfatizam a repetição e um processo compulsório de alfabetização das crianças.

**Figura 19:** Imagens: Bons Amigos



Fonte: Bruno (2020, p. 8 e 19.)

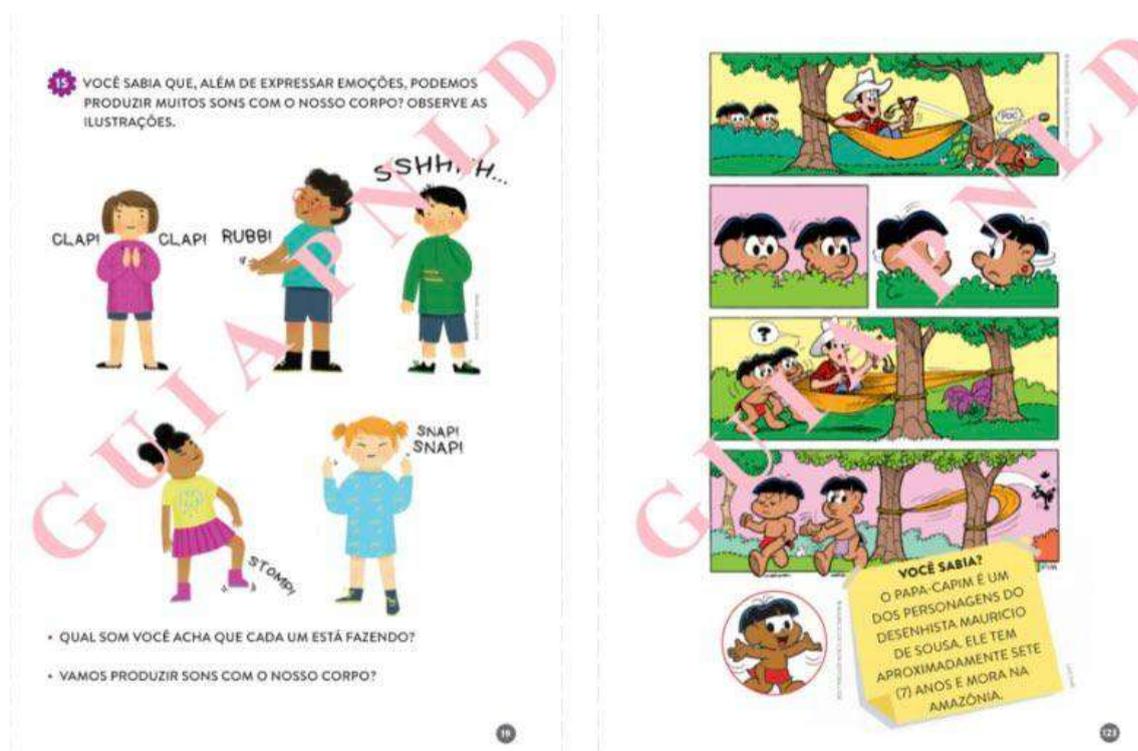
### **ERA UMA VEZ... 1, 2, 3!**

As obras da coleção *Era uma vez... 1, 2, 3!* são inteiramente bem ilustradas, contendo imagens que representam crianças, sendo algumas já conhecidas, como os personagens da *Turma da Mônica* e *Sítio do Picapau Amarelo*, além de conter algumas fotos de pessoas e objetos reais. Há imagens que representam pessoas de variadas idades, animais, objetos e alimentos. Desse modo, contempla a diversidade, quando relacionada às múltiplas etnias, considerando que há pessoas com diferentes traços físicos, além de retratar crianças com certas deficiências também, ao adicionarem imagens de crianças que necessitam da utilização de óculos e cadeira de rodas.

A representação da infância está relativa às crianças explorando e brincando umas com as outras. Nessa direção, a relação das imagens com as propostas ocorre como um complemento, servindo como legendas e deixando a compreensão das atividades mais facilitada.

Como na coleção *Bons Amigos*, as imagens dos livros da coleção *Era uma vez... 1,2,3!* (vol. I e II) também enfatizam a diversidade. Por outro lado, percebo também uma tônica nas brincadeiras das crianças e na presença de imagens que fazem parte do cotidiano infantil, como os personagens da *Turma da Mônica* e do *Sítio do Pica Pau Amarelo*. Desse modo, destaco que embora as imagens veiculem as interações e brincadeira, persiste a repetição de atividades cuja ênfase é a alfabetização compulsória das crianças. Atividades que não tem sentido para elas, pois não reconhecem as suas demandas e não possibilitam com que elas participem, opinem ou ainda as ressignifiquem.

**Figura 20:** Imagens: *Era uma vez... 1, 2, 3!*



Fonte: Almeida (2020, p. 19 e 123)

### **1, 2, 3.. É TEMPO DE APRENDER**

As imagens das obras dessa coleção visam a inclusão, ao apresentarem diferentes representações de crianças, adultos, idosos, animais, objetos, culturas e costumes. Nesse sentido, servem também como orientação visual sobre os conteúdos apresentados ao longo do livro do aluno.

As ilustrações são coloridas e aparecem com bastante frequência. Durante toda a coleção, é visível que ocorre uma representação de infância feliz, a qual as crianças brincam, estudam e passam seu tempo com a família.

Em tal direção, pergunto: Quais crianças têm a oportunidade de passar muito tempo na companhia de suas famílias? As representações de infância feliz, contemplam a diversidade de infâncias possíveis de ser identificadas no território nacional? A partir da análise das obras, entendo que o modo como as obras da coleção veiculam uma imagem de infância e de família contribuem efetivamente para uma homogeneização dos modos de entendermos a infância e as configurações familiares.

Figura 21: Imagens: 1, 2, 3... É tempo de aprender



Fonte: Queiroz (2020, p. 77 e 8)

## ADOLETÁ

Nas obras veiculadas pela coleção *Adoletá*, há uma grande quantidade de imagens, a partir de receitas ilustrativas e obras de arte. Além disso, também apresenta um certo cuidado em relação à diversidade, tanto étnicas, quanto em relação às pessoas com deficiência e de diferentes tradições. De forma geral, trata-se de um livro muito colorido e com diversos desenhos e fotos de pessoas e objetos.

Destaco que nessa coleção, além da presença de ilustrações, são veiculadas imagens fotográficas de crianças. Entendo que tal estratégia visa criar uma maior aproximação com o público infantil.

Figura 22: Imagens: Adoletá



Fonte: Silva; Carla (2020).

Mediante a apresentação de alguns exemplos de imagens veiculadas nas coleções de livros didáticos para pré-escola analisados, destaco que: 1) as obras reiteradamente apresentam a diversidade e inclusão como tônica, todavia isso não está presente nas atividades apresentadas nos livros; 2) as ilustrações narram modos de viver a infância e de ser criança, que ensinam ao público infantil uma modo idealizado de estar na Educação Infantil; 3) as ilustrações coloridas muitas vezes reproduzem clichês, mesmo apelando para diversidade e inclusão como mensagem.

Prosseguindo a discussão, na próxima seção abordarei as modalidades de organizações didáticas que as autoras selecionaram para organizar as suas obras didáticas e o conteúdo presente em cada uma delas.

## 4.2 AS MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA PRESENTES NOS LIVROS

As modalidades de organização didática são os modos como os livros veiculados nas coleções apresentam a articulação das atividades propostas. Em geral, durante as análises das coleções, observei que as obras apresentam conjunto de atividades a partir de uma mesma temática, com objetivos similares e costumam ser organizados em unidades, módulos ou capítulos.

Desse modo, a seguir compartilho a modalidade de organização da coleção *Bons Amigos* (vol. I e II).

### BONS AMIGOS

**Quadro 15:** Organização didática: Bons Amigos

<b>VOLUME I</b> <b>Oito unidades</b>	<b>VOLUME II</b> <b>Oito unidades</b>
1.O mundo ao meu redor (p.7-24)	1.Vai começar... Já começou! (p.7-22)
2.Eu sou assim... (p.25-44)	2.Um lugar especial (p.23-44)
3.Toda criança tem direitos (p.45-68)	3.Corpo em movimento (p.45-70)
4.Vamos à escola! (p.69-92)	4.Bambalão... É hora da diversão! (p.71-92)
5.Diversão com os animais (p.93-116)	5.Contos de todos os cantos (p.93-118)
6.O que tem neste quintal? (p.117-142)	6.Se essa rua fosse minha... (p.119-146)
7.Quantas profissões? (p.143-168)	7.Falando de animais (p.147-170)
8.Um povo, muitas culturas (p.169-192)	8.Tudo tem nome (p.171-192)

Fonte: Bruno (2020).

A partir da apresentação do quadro, considero oportuno compartilhar o sumário da obra *Bons Amigos* (vol. I e II).

Figura 23: Organização didática: Bons Amigos

SUMÁRIO	
<b>UNIDADE 1</b>	
<b>1. O MUNDO AO MEU REDOR</b>	7
CANTIGA	8
SÍMBOLOS	9, 10
NÚMEROS E LETRAS NO DIA A DIA	11
CRIAÇÃO COLETIVA DE HISTÓRIA COM BASE EM CENAS	12
CONSTRUÇÃO DE BINÓCULO	12
FRASES	12
FRASES E PALAVRAS	13
ORDENAÇÃO TEMPORAL	14
ANTES, DURANTE E DEPOIS	14
CONTO INFANTIL	15
DIA E NOITE	15, 17
CLASSIFICAÇÃO POR ATRIBUTO	16, 19
CORRESPONDÊNCIA BILÍNGUA	16, 19
MEMOR, MAIOR, MESMO TAMBÉM	20
CLASSIFICAÇÃO POR ATRIBUTO	21
CORRESPONDÊNCIA BILÍNGUA	21
O QUE APRENDEI	22
É HORA DE CRIAR	23
O COTIDIANO - TEMOS A NOS LIVROS	23
PALAVRAS QUE APRENDEI	24
<b>UNIDADE 2</b>	
<b>EU SOU GEM</b>	25
RIMA	27
ALFABETO	28, 29
ESCRITA DO NOME	29
VOGAIS	30
PALAVRAS, SILABAS E LETRAS	31
MAIS ALTO E MAIS BAIXO	32
ORDEM DE ALTURA	32
ABERTO E FECHADO	33
DENTRO E FORA	34
BRINCADEIRA - CÍELINHÔ SAI DA TOCA	34
TEXTO DE CURIOSIDADE	35
RACIOCÍNIO LÓGICO	36
ANTES E DEPOIS	37
RACIOCÍNIO LÓGICO	38
IGUAL E DIFERENTE	39
MAIS, MENOS E IGUAL	40
MAIS, MENOS E MESMA QUANTIDADE	41
O QUE APRENDEI	42
É HORA DE CRIAR	43
O CONTO - TAMBÉM TAMBÉM	43
ESTÁ NOS LIVROS	43
PALAVRAS QUE APRENDEI	44
<b>UNIDADE 3</b>	
<b>TODA CRIANÇA TEM DIREITOS</b>	45
TEXTO INFORMATIVO	46
LETRA A	47, 48
MUITOS, POUCOS E NENHUM	49
LETRA B	50, 51
ALTERAÇÃO	51
IGUAL E DIFERENTE	52
LETRA C	53, 54
ALTERAÇÃO	54
CLASSIFICAÇÃO POR ATRIBUTO	55
EM CIMA E EMBAIXO	56
TRAÇADO DE CAMINHOS	57
LETRA D	58, 59
CLASSIFICAÇÃO POR ATRIBUTO	60
FIGURAS GEOMÉTRICAS ESPACIAIS	61, 62, 63, 64
CANTIGA	61
SEQUÊNCIA DE FIGURAS GEOMÉTRICAS ESPACIAIS	64
O QUE APRENDEI	65
É HORA DE CRIAR	66
OS DIREITOS DAS CRIANÇAS TAMBÉM ESTÃO NOS LIVROS	66
PALAVRAS QUE APRENDEI	67, 68
<b>UNIDADE 4</b>	
<b>VAI COMEÇAR... JÁ COMEÇOU!</b>	7
SÍMBOLOS	8, 9
MANHÃ, TARDE E NOITE	10
DIA E NOITE	11
SÍMBOLOS	11
ORDENAÇÃO TEMPORAL	12
CRIAÇÃO COLETIVA DE HISTÓRIA COM BASE EM CENAS	12
NÚMEROS NO COTIDIANO	13, 14
RÍMAs	15, 16
CONTO INFANTIL	15
ESCRITA DO NOME	16
QUADRINHOS	16
ALFABETO	17
ESCRITA DE PALAVRA	17
IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS	18
O QUE APRENDEI	19
É HORA DE CRIAR	21
O COTIDIANO TAMBÉM ESTÁ NOS LIVROS	21
PALAVRAS QUE APRENDEI	22
<b>UNIDADE 5</b>	
<b>UM LINDO ESPEC</b>	23
CONTO INFANTIL	24
PALAVRA - SILABAS	25
APA DE LULA	25
LETRA A	26, 27
CANTIGA	26, 27
LETRA B	28, 29
CANTIGA	28
ALTERAÇÃO	29
LETRAS A E B	30
MAIS ALTO E MAIS BAIXO	31
TRAÇADO DE LINHAS	32
CORRESPONDÊNCIA BILÍNGUA	33
MAIS, MENOS E MESMA QUANTIDADE	33
CONTO INFANTIL - OS TRÊS PORQUINHOS	34, 35
CORRESPONDÊNCIA BILÍNGUA	36
NOÇÕES DE QUANTIDADE	36
NÚMEROS DE 1 A 5	37, 38, 39, 40
MAIOR E MENOR	37
O QUE APRENDEI	41
É HORA DE CRIAR	42
AS FAMÍLIAS TAMBÉM ESTÃO NOS LIVROS	42
PALAVRAS QUE APRENDEI	43, 44
<b>UNIDADE 6</b>	
<b>COMO É O VIVIMENTO</b>	45
CANTIGA	46
RIMA	46
LETRA C	47, 48
TRAVA-LÍNGUA	47
ALTERAÇÃO	47, 48
LETRA D	49, 50
PARLÊNCIA	49
ALTERAÇÃO	50
LETRAS C E D	51
MAIS CURTO E MAIS COMPRIDO	52
CLASSIFICAÇÃO POR ATRIBUTO	53
NOÇÕES DE QUANTIDADE	53
LETRA E	54, 55
PARLÊNCIA	54
ALTERAÇÃO	55
LETRA F	56, 57
PARLÊNCIA	56
ALTERAÇÃO	57
LETRAS E E F	58
PRIMEIRO E ÚLTIMO	58
NOÇÕES DE QUANTIDADE	59
DIREITA E ESQUERDA	60
MAIS LEVE E MAIS PESADO	60
ORDENAÇÃO TEMPORAL	60
CORRESPONDÊNCIA BILÍNGUA	61, 62
GRÁFICO	62
MAIOR E MENOR	62
NÚMEROS 6, 7, 8 E 9	63
CORRESPONDÊNCIA BILÍNGUA	64
NÚMERO 10	64

Fonte: Bruno (2020).

A coleção *Bons Amigos* está organizada em oito unidades para cada volume. Em cada uma das unidades de ambas as obras, são apresentadas diversas atividades, que tem como foco a alfabetização e a numeracia.

Desde a primeira unidade do volume I, a obra apresenta muitas informações, com atividades que abordam a temática dos sentimentos, diferentes símbolos que compõem o nosso cotidiano, reconhecimento de números, associação de imagens e palavras, interpretação textual, noções de temporalidade e tamanhos.

A segunda unidade fica destinada à apresentação das partes do corpo humano, iniciais das palavras, os cinco sentidos, hábitos saudáveis, noções de quantidade e comparações.

Na terceira unidade são abordados os direitos das crianças, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA.) Desse modo, os direitos das crianças são utilizados para a realização de atividades de alfabetização. Ou seja, a criança deve relacionar a primeira letra de cada direito com a de outras palavras,

as quais contêm atividades de pontilhado e a associação de diferentes objetos que iniciam com a mesma letra, noções de localização, figuras geométricas e sequência de figuras. A título de exemplo, compartilho a imagem a seguir:

**Figura 24:** Organização didática: Bons Amigos II



Fonte: Bruno (2020).

A quarta unidade já inicia sendo introduzido um texto do gênero poema e a temática abordada é referente ao ambiente escolar, apresentando profissões presentes no contexto da escola, brinquedos, questões de temporalidade, localização e quantidades, dando continuidade às apresentações das letras, presentes também no capítulo anterior. Destaco que nessa unidade inicia-se a apresentação dos números.

A quinta unidade é referente ao estudo dos animais, de acordo com as suas nomenclaturas, características físicas, habitats naturais, alimentação, além de apresentar alguns gêneros textuais, como história em quadrinhos, fábulas e cantigas.

A unidade seis está relacionada à alimentação saudável, apresentando frutas e legumes, dando continuação às atividades de traçado referentes às letras e aos números, sempre com ênfase nas letras iniciais e quantidades.

A sétima, aborda diferentes profissões e os seus instrumentos de trabalho, apresenta trava-línguas, sequência numérica, tabela e gráfico.

A unidade oito é referente à diversidade do país, com diferentes povos, culturas e crenças, abrindo espaço para apresentar alguns costumes indígenas, dança pernambucana, quadrilha, comida oriental, receita de bolo de fubá, padronagem e instrumento musical de origem africana, figuras geométricas e muitas atividades de tracejados.

Já no segundo volume da obra *Bons Amigos*, a primeira unidade inicia com as noções de temporalidade, rotina, números do cotidiano, origem dos nomes da turma, características físicas e letras do alfabeto.

Na segunda unidade é abordada a temática família, com atividades de cantigas, adivinhas, traçado dos números e das letras em forma bastão e cursiva - tanto maiúscula, quanto minúscula -, noções de quantidades e comparações.

A terceira, focaliza o movimento do corpo, iniciando com uma canção e retomando as partes do corpo humano, características físicas e diferenças. Aborda também alguns esportes, além de apresentar trava-línguas, parlendas, atividades que dão muita ênfase na noção de quantidade.

A quarta unidade aborda a temática das brincadeiras e atividades de lazer, com cantigas, brincadeiras de roda, pescaria, brinquedos, sendo que, dessa forma, as autoras apenas citam essas atividades, mas não sugerem que sejam, de fato, realizadas. Ao invés disso, as propostas de atividades giram em torno, mais uma vez, de atividades de traçados, relação das letras em bastão e cursiva, figuras geométricas e noções de quantidade. Nessa unidade é introduzida inclusive, a ideia da adição.

Na quinta, ocorre a apresentação de contos, ressaltando que contar história é uma prática existente nas mais diversas culturas. No decorrer da unidade, há a menção a vários personagens, sem ser apresentado os contos ou,

ao menos, sugerido que a professora conte as histórias para as crianças. Dessa forma, já parte do pressuposto de que as crianças conhecem todas essas histórias, ao não abrir espaços para a realização dessas leituras.

A unidade seis inicia com um poema e aborda a temática de coisas que encontramos nas ruas, como por exemplo o ônibus, a padaria e a quitanda. Nessa direção, é necessário ressaltar, que todas as novas palavras que nos são apresentadas estão em ordem alfabética, justamente para servir como contexto para o trabalho com as atividades pontilhadas e as letras iniciais de cada palavra. Além das questões de alfabetização, nessa unidade também nos é apresentado questões de numeracia, com atividades destinadas ao agrupamento de elementos, formando grupos de dez, introduzindo, assim, a ideia de unidades e dezenas.

A sétima unidade aborda a temática dos animais, assim como a quinta do primeiro volume, mas além disso, também temos atividades realizadas através de votações, associação de imagens com palavras, gráficos e, é claro, muitas atividades de traçados.

Na última unidade da coleção ocorre o trabalho com o trabalho com diferentes nomes próprios, sobrenomes e, até mesmo, as suas origens. Ao longo da unidade também nos é apresentado alguns objetos e animais, junto a mais atividades com as figuras geométricas.

A partir da apresentação do modo de organização didática da obra *Bons Amigos* (vol. I e II), destaco que por meio das unidades temáticas apresentadas há uma pretensa tentativa de continuidade entre as propostas. Por outro lado, a ênfase de ambas as obras é a ênfase em atividades de alfabetização e construção do número. Tal ênfase exacerbada em uma antecipação do trabalho pedagógico do 1º ano do Ensino Fundamental, vai de encontro a proposta dos direitos de aprendizagem e campos de experiência, propostos na BNCC (BRASIL, 2017). Isso porque não são contempladas diferentes linguagens, e os eixos norteadores do currículo - as interações e a brincadeira - são completamente secundarizados.

Assim, prosseguindo a discussão, na próxima seção apresento a organização didática da coleção *Era uma vez... 1, 2, 3!* (vol. I e II).

### ERA UMA VEZ... 1, 2, 3!

**Quadro 16:** Organização didática: *Era uma vez... 1, 2, 3!*

VOLUME I Quatro módulos	VOLUME II Quatro módulos
1. <b>Eu e meu mundo</b> (p. 6)	1. <b>Eu e o mundo ao meu redor</b> (p. 6)
2. <b>No mundo do pomar</b> (p. 44)	2. <b>No mundo das cores</b> (p. 48)
3. <b>Faça chuva ou faça sol</b> (p.100)	3. <b>No mundo das plantas</b> (p.100)
4. <b>No mundo do jardim</b> (p.126)	4. <b>No mundo da imaginação</b> (p.134)
+ <b>Baú de coisas</b> (p.165)	+ <b>Baú de coisas</b> (p.167)

Fonte: Almeida (2020).

Dessa forma, no intuito de complementar a apresentação do quadro, incluo o sumário da obra *Era uma vez... 1, 2, 3!* (vol. I e II).

**Figura 25:** Organização didática: *Era uma vez... 1, 2, 3!*



Fonte: Almeida (2020).

A coleção *Era uma vez... 1, 2, 3!* está organizada em quatro módulos para cada um dos volumes, sendo que, a partir deles, são apresentadas seções adicionais, como “Detetive”, com atividades de localização de objetos; a “Roda de Histórias”, que contém a leitura de uma história e algumas interações pré-definidas; além de “Como eu me sinto?”, que trata-se de um espaço para refletir sobre o sentimento das crianças perante algumas atividades; e o “De olho na arte”, que é onde nos é apresentado obras de arte e artistas.

De forma complementar, também temos as seções da “Hora do experimento”, com sugestões de experiências científicas destinadas às crianças; e o “Baú de coisas”, onde se localizam imagens para recorte e cola nas atividades propostas ao longo do livro didático.

Na unidade um, é apresentado os nomes das coisas, apresentando as letras do alfabeto - bastão e cursiva -, pronúncia, acentuação, iniciais, letras repetidas, atividades de traçado, noções de quantidades, cantiga e brincadeira de roda, noções de adição, linguagem de sinais, emoções, sons do corpo, sequências, parlenda, história em quadrinho, rimas, quadrinha, números e seus traçados.

Na unidade dois, temos as questões de alimentação saudável, gráficos e quantidades, atividades de adição, adivinhas, expressões faciais, separação silábica, roda de história, interpretação textual e noções de comparações.

A terceira, possui propostas que trabalham com noções de localização e temporalidade, parlenda, obra de arte, propostas de experiências e cores.

Por fim, na unidade quatro, temos poemas, questões de higiene, partes do corpo, cinco sentidos, insetos e a roda de história.

No segundo volume da coleção, temos, desde a unidade um, a retomada das letras do alfabeto e números, quantidades, roda de história, interpretação textual, sons e rimas, retrato, sugestão de brincadeiras, lendas do folclore e quantidade de letras.

Já a segunda unidade destina-se às cores, mapas e noções de localização e de temporalidade, com conceitos de “dia”, “noite”, “rotina”, “dias de semana” e do

“mês”; também trabalha sobre o clima, gráfico, experiências, formas geométricas e sombras, cuidados com o corpo e hábitos de higiene, além de ressaltar a importância de atividades físicas.

Na unidade três é abordado a temática das plantas, pintura corporal dos indígenas, cores, coleções e atividades com elementos da natureza, quantidade e similaridades e, por fim, a roda de história.

Por último, temos a unidade quatro, que traz como temática alguns brinquedos, canções de ninar, outras lendas do folclore, sons dos animais e uma pergunta sobre algumas preferências de cada criança.

Dessa forma, apesar de cada módulo abranger uma quantidade considerável de diferentes temáticas, percebe-se que ocorre uma tentativa de manter a continuidade entre as propostas. Além disso, os dois volumes da coleção apresentam atividades bastante conteudistas, visando a alfabetização compulsória, desconsiderando que a Educação Infantil deveria possibilitar um desenvolvimento integral das crianças, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), e focalizando apenas no desenvolvimento da linguagem escrita e matemática.

Nesse sentido, apresento o sumário da coleção 1, 2, 3... *É tempo de aprender* (vol. I e II), na próxima seção.

### 1, 2, 3.. É TEMPO DE APRENDER

**Quadro 17:** Organização didática: 1, 2, 3... *É tempo de aprender!*

<b>VOLUME I</b> <b>Sete capítulos</b>	<b>VOLUME II</b> <b>Seis capítulos</b>
1. <b>Muitos nomes</b> (p. 9-26) - 16 atividades + glossário	1. <b>Nomes e mais nomes</b> (p. 9-26) - 15 atividades + glossário
2. <b>Corpo humano</b> (p. 27-49) - 19 atividades + glossário	2. <b>Brincando com as letras</b> (p. 27-50) - 18 atividades + glossário
3. <b>Direção e posição</b> (p. 51-64) - 12 atividades + glossário	3. <b>Nosso corpo</b> (p. 51-68) - 16 atividades + glossário
4. <b>Artes visuais</b> (p. 65-80) - 14 atividades + glossário	4. <b>Transitando pelo Brasil</b> (p. 69-88) - 18 atividades + glossário

5. Meios de transporte (p. 81-94) - 12 atividades + glossário	5. Números e formas (p. 89-108) - 15 atividades + glossário
6. Números e formas (p. 95-110) - 14 atividades + glossário	6. O mundo em que vivo (p. 109-127) - 17 atividades + glossário
7. Mundo da gente (p. 111-129) - 17 atividades + glossário	+ Referências, Alfabeto ilustrado e Material de encarte
+ Referências, Alfabeto ilustrado e Material de encarte	

Fonte: Queiroz (2020).

Na intenção de contextualizar as informações do quadro trazidas acima, incluo o sumário da coleção 1, 2, 3! *É tempo de aprender!* (vol. I e II).

Figura 26: Organização didática: 1, 2, 3... *É tempo de aprender!*

SUMÁRIO	
<b>CAPÍTULO 1 – MUITOS NOMES</b>	
ATIVIDADE 1 • DESCOBRINDO NOMES	8
ATIVIDADE 2 • O QUE EU VI	10
ATIVIDADE 3 • QUEM EU VEJO	12
ATIVIDADE 4 • O QUE EU SINTO	13
ATIVIDADE 5 • MATERIAL ESCOLAR	14
ATIVIDADE 6 • CONTANDO DE 1 A 3	15
ATIVIDADE 7 • QUANTO TEMPO	16
ATIVIDADE 8 • MINHA SALA DE AULA	17
ATIVIDADE 9 • ALFABETO	18
ATIVIDADE 10 • TENTE DESCOBRIR	19
ATIVIDADE 11 • QUAL O NOME?	20
ATIVIDADE 12 • CONHECENDO AS VOGAIS	21
ATIVIDADE 13 • MEU NOME	22
ATIVIDADE 14 • MAIS NOMES	23
ATIVIDADE 15 • MEU ANIVERSÁRIO	24
ATIVIDADE 16 • UM, DOIS, TRÊS	25
<b>CAPÍTULO 2 • CORPO HUMANO</b>	
ATIVIDADE 1 • QUEM É VOCÊ?	27
ATIVIDADE 2 • ROSTOS DIFERENTES	28
ATIVIDADE 3 • QUE PARTE É ISSAÍ?	29
ATIVIDADE 4 • CUIDADOS COM O CORPO	30
ATIVIDADE 5 • ÁGUA	31
ATIVIDADE 6 • VAMOS CANTAR E DANÇAR?	32
ATIVIDADE 7 • ÓRGÃOS DO SENTIDO	33
ATIVIDADE 8 • VOCE ESTÁ ALEGRE OU TRISTE?	34
ATIVIDADE 9 • VAMOS NOS MEXER?	35
ATIVIDADE 10 • BLIM BLOM	36
<b>CAPÍTULO 1 – NOMES E MAIS NOMES</b>	
ATIVIDADE 1 • EU SOU ASSIM	9
ATIVIDADE 2 • NA MINHA CASA	10
ATIVIDADE 3 • MINHA HISTÓRIA	11
ATIVIDADE 4 • MEU DESENHO	12
ATIVIDADE 5 • QUEM BRINCA DE ADIVINHA?	13
ATIVIDADE 6 • O ALFABETO	14
ATIVIDADE 7 • MEU CRACHÁ	15
ATIVIDADE 8 • VOGAIS	17
ATIVIDADE 9 • EU TRABALHO	18
ATIVIDADE 10 • VAMOS RIMAR?	19
ATIVIDADE 11 • FORMANDO OUTROS NOMES	20
ATIVIDADE 12 • QUAL É A VOGAL?	21
<b>CAPÍTULO 2 – BRINCANDO COM AS LETRAS</b>	
ATIVIDADE 1 • COISAS NOVAS	27
ATIVIDADE 2 • LETRAS QUE JÁ CONHEÇO	28
ATIVIDADE 3 • LETRA E COR	29
ATIVIDADE 4 • A CANTOPOEIA	30
ATIVIDADE 5 • AMIZADE	31
ATIVIDADE 6 • AMIGO OU AMIGA?	32
ATIVIDADE 7 • LAGARTIXA	33
ATIVIDADE 8 • QUAL É O ANIMAL?	34

Fonte: Queiroz (2020).

A coleção 1, 2, 3... *É tempo de aprender* é organizada a partir de atividades com a mesma temática. Dessa forma, o primeiro volume possui sete capítulos, enquanto o segundo volume possui apenas seis.

Desde o sumário, cada atividade antecipa os conteúdos a serem abordados. Sendo assim, de acordo com a organização da própria autora, o capítulo um, do primeiro volume aborda: passeio pela escola; produção oral; desenho; nomes e escrita espontânea; observação e profissionais da escola; expressão e sentimentos de tristeza e alegria; conceitos de “embaixo” e “em cima”; apresentação e traçados dos números 1, 2 e 3; objetos da sala de aula; recitação do alfabeto; adivinhas; produção oral e escrita; números e quantidades até o número 4; palavras que começam com as vogais; escrita espontânea do próprio nome; origem do nome e letra inicial; noção de tempo (calendário e data de aniversário); parlenda e produção oral. Dessa forma, ainda que sejam abordados diversos assuntos, é possível notar a enorme predominância de atividades de alfabetização e matemática.

Já no capítulo dois, temos imagem corporal, partes do corpo, relações entre órgãos e sentidos, higiene e cuidados com o corpo; conceitos de “cheio”, “vazio”, “metade”, “abaixo”, “acima”, “curto” e “comprido”; quantidades até o número 5, cantiga; sequência do movimento; expressões e sentimentos de admiração e raiva; parlenda; segmentação de frases em palavras e temperatura do ambiente.

No terceiro capítulo, as atividades estão relacionadas ao alfabeto móvel; conceitos de “à frente” e “atrás”, “direita” e “esquerda”, “entre”, “fora” e “dentro”, “frente” e “costas”, “maior” e “menor”; trava-línguas e produção escrita de palavras, poema e produção oral; pintura com tinta e pontilhados.

O capítulo quatro é destinado ao desenho espontâneo, obra de arte; conhecimento do som inicial das palavras; cores básicas, pintura com os pés e produção escrita, letra inicial, lenda indígena; conceitos de “alto” e “baixo”; história do João e Maria; brincadeiras; quantidades até o número 5 e dramatização.

No capítulo cinco, temos discriminação visual, com semelhanças e diferenças, além de atividades de segmentação da palavra em sílaba; meios de transporte terrestre e aquático; relação entre palavra e imagem; caminhos para a

escola; números e quantidades até o número 9; recorte e colagem; dobradura de barco, pontilhados e o reconhecimento das letras B e N no início das palavras. Diante de todos esses tópicos, ressaltamos a quantidade de assuntos que são misturados, em um mesmo capítulo, possibilitando um acúmulo de informações para as crianças.

O capítulo seis já inicia com os blocos lógicos, formas geométricas planas; conceitos de “mais”, “menos”, “perto” e “longe”; números e quantidades até o número 10 e identificação do sistema monetário.

No sétimo capítulo, temos o trabalho com os direitos das crianças, apresentando atividades de desenho e pintura, reconhecimento do dia e noite; desenho da moradia; identificação de palavras; cobrir pontilhados; poema; produção escrita e som inicial das palavras; moradia dos animais; identificação da imagem e palavra; alimentação; tipos de moradia, moradias indígenas; brincadeiras africanas e construção de gráficos.

Já em relação ao segundo volume, temos o primeiro capítulo com atividades relacionadas aos nomes, membros familiares e moradias; características físicas; adivinha; produção de escrita, alfabeto, vogais, cantiga, quantidades de letras; quadrinha; rimas e quantidade de 1 a 3; letra e som inicial das palavras; pontilhados; profissionais da escola; poema e profissões.

No capítulo dois temos atividades de cantiga; nomes das figuras; sequências, letra inicial e vogais, letra final das palavras e frases; animais de duas e quatro patas; número e quantidade, relacionado aos termos “dobro”; segmentação da palavra em sílaba; leitura de palavras e pontilhados; letra e som inicial, produção escrita; números e quantidades até o número 6 e fábula. Nesse capítulo é possível observar que as atividades abrangem, em sua totalidade, apenas as questões de alfabetização e matemática, já que nenhum outro assunto relevante ao desenvolvimento infantil é abordado, nem de forma sucinta, como ocorre nos capítulos anteriores.

O capítulo três possui atividades sobre o corpo humano e características físicas, imagem corporal, função e movimentos do corpo; parlenda; conceitos

como “maior” e “menor”, número e quantidade, considerando o número zero; sequência de cores, higiene corporal; cantiga e rimas, adivinhas, quadrinha; relação letra inicial e objeto e conceito de “muitas”, “poucas” e “nenhuma”.

O quarto capítulo aborda meios de transporte; relação palavra e objeto; cantiga e rima; soma e subtração; segmentação das palavras em sílabas; construção de gráficos, semelhanças e diferenças; trânsito e atitudes corretas; números e quantidades até o número 9; segmentação de palavras em frases; noções de direção; sequência de objetos; posição e semelhança; cantiga; brincadeiras preferidas e animais de penas.

Já o capítulo cinco trabalha com os conceitos de “direita” e “esquerda”; números e quantidades, ampliando até o número 10; massa corporal, altura e calendário; contagem de dinheiro; formas geométricas planas; poesia; pontilhados; vogais e atividade de dobradura.

No último capítulo, temos atividades de adivinhas; vogais e poemas; além de trabalhar a temática de vizinhos, endereços, móveis, moradia; som final das palavras; dia e noite; produção escrita; sequência de história; clima; cantiga; história com dedoches e pintura.

É necessário ressaltar que, por mais que as propostas presentes nessa coleção cite diversas temáticas importantes para o desenvolvimento infantil, como emoções e sentimentos, movimentos do corpo e questões de higiene, devemos lembrar que elas são vistas apenas como simples conteúdos que precisam ser repassados para as crianças, e que a realização de atividades repetitivas, com respostas pré-estabelecidas em livros didáticos não são a maneira mais eficaz de promover esses aprendizados.

Dessa forma, assim como as propostas rasas de interações e as breves menções de brincadeiras, que também não contemplam de forma eficaz os eixos estruturantes da prática pedagógica, justamente por não possibilitarem a produção de conhecimentos, sendo utilizados apenas para introduzir mais conteúdo.

Para finalizar as análises das modalidades didáticas, complemento a próxima seção com o sumário da coleção Adoletá.

## ADOLETÁ

**Quadro 18:** Organização didática: *Adoletá*

<b>VOLUME I</b> <b>Oito unidades</b>	<b>VOLUME II</b> <b>Oito unidades</b>
<b>Literacia</b>	<b>Literacia</b>
<b>Unidade 1</b> (p.5-21) - 8 subunidades	<b>Unidade 1</b> (p.5-26) - 12 subunidades
<b>Unidade 2</b> (p.23-41) - 5 subunidades	<b>Unidade 2</b> (p.27-49) - 13 subunidades
<b>Unidade 3</b> (p.42-68) - 7 subunidades	<b>Unidade 3</b> (p.50-69) - 12 subunidades
<b>Unidade 4</b> (p.69-97) - 6 subunidades	<b>Unidade 4</b> (p.70-98) - 18 subunidades
<b>Numeracia</b>	<b>Numeracia</b>
<b>Unidade 1</b> (p.99-113) - 8 subunidades	<b>Unidade 1</b> (p.99-118) - 13 subunidades
<b>Unidade 2</b> (p.114-127) - 6 subunidades	<b>Unidade 2</b> (p.119-139) - 8 subunidades
<b>Unidade 3</b> (p.128-162) - 3 subunidades	<b>Unidade 3</b> (p.140-169) - 5 subunidades
<b>Unidade 4</b> (p.163-191) - 6 subunidades	<b>Unidade 4</b> (p.170-191) - 13 subunidades
+Indicações de leituras complementares	+Indicações de leituras complementares

Fonte: Silva; Carla (2020).

De forma a complementar as informações trazidas pelo quadro, compartilho abaixo o sumário da coleção *Adoletá* (vol. I e II).

Figura 27: Organização didática: Adoletá

SUMARIO	
<b>LITERACIA</b> ..... 5	<b>NUMERACIA</b> ..... 9
UNIDADE 1 ..... 5	UNIDADE 1 ..... 99
LINGUAGEM, VOCABULÁRIO E ESCUTA ..... 5	PEQUITO E LONCO ..... 99
LINGUAGEM EXPRESSIVA ..... 15	EM CIMA E EMBAIXO ..... 102
NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA ..... 16	A FRENTE, ATRÁS E DO LADO ..... 104
CONSCIÊNCIA DE FRASES E PALAVRAS ..... 17	A FRENTE, ATRÁS E ENTRE/ ..... 105
CONSCIÊNCIA DE FRASES E PALAVRAS ..... 17	GRANDE E PEQUENO ..... 106
CONSCIÊNCIA DE FRASES E PALAVRAS ..... 17	MAIOR, MENOR ..... 108
CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS ..... 19	LONGO E CURTO ..... 110
GLOSSÁRIO - UNIDADE 1 ..... 19	ALTO E BAIXO ..... 112
UNIDADE 2 ..... 23	UNIDADE 2 ..... 114
CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS ..... 23	MUITO, POUCO E NENHUM ..... 114
LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 29	MAIS E MENOS ..... 116
RIMA ..... 32	TRIÂNGULO, CÍRCULO, QUADRADO E RETÂNGULO ..... 118
LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 39	LINHA CURVA FECHADA ..... 120
GLOSSÁRIO - UNIDADE 2 ..... 40	LINHA CURVA ABERTA ..... 121
UNIDADE 3 ..... 43	CONTAGEM ..... 122
ALÍTERO ..... 42	UNIDADE 3 ..... 128
LINGUAGEM ..... 47	NÚMEROS DE 0 A 9 ..... 128
NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA ..... 52	REVISÃO DOS NÚMEROS DE 0 A 9 ..... 145
ALFABETO ..... 53	NÚMEROS DE 6 A 9 ..... 151
VOCAL ..... 55	UNIDADE 4 ..... 163
VOCAL ..... 61	REVISÃO DOS NÚMEROS ATÉ 9 ..... 163
GLOSSÁRIO - UNIDADE 3 ..... 67	VAMOS CONTAR! ..... 172
UNIDADE 4 ..... 69	SEQUÊNCIAS ..... 176
VOCAL I ..... 69	QUEBRA-CABEÇAS ..... 182
VOCAL O ..... 75	PADRÕES ..... 186
VOCAL U ..... 81	GRÁFICOS ..... 189
REVISÃO DAS VOCÁIS ..... 87	INDICAÇÕES DE LETURAS COMPLEMENTARES ..... 192
LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 90	
GLOSSÁRIO - UNIDADE 4 ..... 97	

SUMARIO		
<b>LITERACIA</b> ..... 5	LETRA C ..... 35	GLOSSÁRIO - UNIDADE 3 ..... 99
UNIDADE 1 ..... 5	LETRA D ..... 37	UNIDADE 4 ..... 109
LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 5	LETRA E ..... 39	LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 76
LINGUAGEM EXPRESSIVA ..... 9	LETRA F ..... 40	LINGUAGEM E VOCABULÁRIO DO ALFABETO ..... 72
RIMA E ALITERAÇÃO ..... 11	LETRA G ..... 42	LETRA Q ..... 72
VOCÁIS ..... 14	LETRA H ..... 44	LETRA R ..... 74
SOM DE ADO ..... 16	REVISÃO DAS LETRAS A A H ..... 45	LETRA S ..... 76
MANIPULAÇÃO SILÁBICA ..... 18	GLOSSÁRIO - UNIDADE 1 ..... 19	LETRA T ..... 78
TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA ..... 20	UNIDADE 1 ..... 19	LETRA U ..... 80
POEMAS ..... 21	LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 19	LETRA V ..... 81
POEMA RICAL ..... 21	CONTINUAÇÃO DO ALFABETO ..... 5	LETRA W ..... 83
SÍNTAXIS FONÉTICA E FRASES ..... 23	LETRA X ..... 85	LETRA Z ..... 87
SIGNIFICAÇÃO FONÉTICA ..... 24	LETRA Y ..... 87	LETRA Z ..... 89
GLOSSÁRIO - UNIDADE 1 ..... 25	LETRA ..... 89	REVISÃO DAS LETRAS Q A Z ..... 93
UNIDADE 2 ..... 27	LETRA L ..... 90	ALFABETO ILUSTRADO ..... 93
LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 27	LETRA M ..... 90	NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA ..... 94
LETRA NALÓGICA ..... 27	LETRA N ..... 92	MANIPULAÇÃO FONÉTICA ..... 95
ALFABETO ..... 31	LETRA O ..... 94	MOFECIDADE FINA ..... 97
LETRA P ..... 33	LETRA P ..... 94	GLOSSÁRIO - UNIDADE 4 ..... 98
LETRA R ..... 33	REVISÃO DAS LETRAS I A P ..... 67	
<b>NUMERACIA</b> ..... 99	UNIDADE 2 ..... 119	UNIDADE 4 ..... 170
UNIDADE 1 ..... 99	NÚMEROS DE 0 A 9 ..... 119	NÚMEROS ATÉ 30 ..... 176
PEQUENO, MEDIO E GRANDE ..... 99	REVISÃO DOS NÚMEROS DE 0 A 9 ..... 129	DIAS DO MÊS ..... 171
MAIOR, MENOR E MESMO ..... 100	ANTCESSOR E SUCESSOR ..... 133	MÊSES DO ANO ..... 172
TAMANHO ..... 100	NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA ..... 134	CONTAGEM ..... 173
LONGO E CURTO ..... 101	DIA E NOITE ..... 135	QUEBRA-CABEÇAS ..... 175
RETO E CURVO ..... 102	DIAS DA SEMANA ..... 136	REPRESENTAÇÃO CONCRETA E VERBAL DE RACIOCÍNIOS ..... 177
PARALELA DIREITA, PARA A ESQUERDA, PARA CIMA, PARA BAIXO E MESMA DIREÇÃO ..... 103	ONTEM, HOJE E AMANHÃ ..... 138	SEQUÊNCIAS E PADRÕES ..... 178
MAIS E MENOS ..... 105	PASSADO, PRESENTE E FUTURO ..... 139	COMBINAÇÃO ..... 179
LEVE E PESADO ..... 107	UNIDADE 3 ..... 140	ADICÇÃO ..... 180
CONJUNTOS ..... 109	REPRESENTAÇÃO CONCRETA E VERBAL DE RACIOCÍNIOS ..... 140	SUBTRAÇÃO ..... 183
CONTAGEM ..... 111	RECOGNICÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS ..... 142	RECOGNICÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS ..... 184
TRIÂNGULO, CÍRCULO, QUADRADO, RETÂNGULO ..... 113	UNIDADES E DEZENAS ..... 144	NOÇÃO DE DOBRO ..... 188
FIGURAS BIDIMENSIONAIS ..... 115	NÚMEROS DE 10 A 19 ..... 148	NOÇÃO DE METADE ..... 190
FIGURAS TRIDIMENSIONAIS ..... 117	REVISÃO DOS NÚMEROS ATÉ 19 ..... 165	INDICAÇÕES DE LETURAS COMPLEMENTARES ..... 192
LINHA CURVA ABERTA E LINHA CURVA FECHADA ..... 118		

Fonte: Silva; Carla (2020).

A coleção *Adoletá* possui como organização didática a divisão dos conteúdos em oito unidades para cada um dos volumes, sendo que dessas, quatro são destinadas às propostas pedagógicas de literacia e as outras quatro para as atividades de numeracia.

Dessa forma, no primeiro volume, as propostas de literacia ficam organizadas na unidade um, com atividades de rimas; animais; receita culinária; linguagem expressiva; consciência de frases e de palavras.

A unidade dois aborda assuntos relacionados à consciência de sílabas, linguagem e vocabulário; rima e, novamente, animais.

A terceira unidade possui atividades de aliteração; estações do ano; vegetais; cores; alfabeto com ênfase nas vogais.

Finalizando, assim, na unidade quatro, há a continuação do trabalho com as vogais; uma breve menção sobre a cultura africana e indígena, trazendo questões sobre diversidade. Além disso, o livro é repleto de fábulas, histórias e cantigas.

Em relação às propostas de numeracia possuem a mesma organização, sendo assim, na unidade um, temos noções de localização, com conceitos de “perto” e “longe”, “em cima” e “embaixo”, “frente”, “atrás” e “ao lado”, “grande”, “pequeno”, “maior”, “menor”, “longo”, “curto”, “alto”, “baixo”; além de “primeiro”, “segundo” e “último” e finaliza com atividades que desenvolvem as noções de tamanho.

Na unidade dois, é trabalhado noções de quantidade, com conceitos de “muito”, “pouco”, “nenhum”, “mais” e “menos”; diferença e igualdade; formas geométricas - triângulo, quadrado, círculo e retângulo -, linha curva tanto fechada, quanto aberta e contagem.

Na unidade três temos atividades estritamente relacionadas aos números. Por último, na quarta unidade há a revisão dos números 6 ao 9, contagem, sequências, padrões e gráficos.

Já em relação ao segundo volume da coleção, as atividades de literacia ocorrem ao longo do livro. A partir da unidade um, com atividades de linguagem e vocabulário; emoções; diversas culturas, lenda, linguagem expressiva, rima e aliteração; vogais, som de “ão”, manipulação silábica, transposição silábica, fonemas, síntese fonêmica, frases e segmentação fonêmica.

Na unidade dois também é trabalhado com atividades de linguagem, vocabulário, leitura dialógica, alfabeto - A até o H.

Na terceira unidade, temos questões de linguagem e vocabulário, planeta Terra, continuação do alfabeto - I até o P.

Por fim, na unidade quatro continua apresentando o conteúdo vinculado à linguagem e vocabulário; profissões; continuação do alfabeto - Q até o Z -, nomeação automática rápida; manipulação fonêmica e questões que desenvolvem a motricidade fina infantil.

As propostas de numeracia, a unidade um aborda noções de tamanho, localização e quantidade com os conceitos de “pequeno”, “médio” e “grande”, “maior”, “menor” e “igual”, “longo” e “curto”, “esquerda” e “direita”, “cima”, “baixo” e “mesma direção”, “mais” e “menos”; “leve” e “pesado”; conjuntos e quantidades,

contagem; formas geométricas - triângulo, círculo, quadrado e retângulo -, figuras bidimensionais e tridimensionais, linha curva aberta e fechada.

A unidade dois, trabalha com os números de 0 a 9; antecessor e sucessor; nomeação automática rápida; noções de tempo, com conceitos de “dia” e “noite”, “dias da semana”, “ontem”, “hoje” e “amanhã”, “passado”, “presente” e “futuro”.

A unidade três está relacionada à representação concreta e verbal de raciocínios, recolhimento e interpretação de dados, unidades e dezenas, quantidades e números de 10 até o 19.

Por fim, na quarta unidade, temos os números até trinta, noções de tempo, contagem; representação concreta e verbal de raciocínios; sequências e padrões, combinação, adição, subtração; recolhimento e interpretação de dados e, por fim, a noção de dobro e metade.

Assim como mencionado na coleção acima, por mais que as obras didáticas nos apresentem histórias e diferentes culturas, essas e outras questões importantes para a etapa da educação infantil são totalmente secundarizadas. Essas propostas presentes nos livros não visam, de fato, ao aprendizado e construção de sentidos nas “descobertas”, de forma a abordar essas questões apenas como cumprimento de pré-requisitos para o trabalho com crianças.

Em outras palavras, as coleções de livros didáticos destinados à pré-escola nos trazem o mínimo aceitável - na maioria das vezes, nem isso -, para que seja possível a difusão desse tipo de material para a primeira etapa da educação básica, já que existem alguns tópicos obrigatórios nas políticas curriculares, como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; os eixos norteadores e os campos de experiências. Na verdade, as obras didáticas apenas mascaram a realidade presente nos livros - da alfabetização compulsória -, com propostas que abordam a diversidade, inclusão e “brincadeiras”, já que nem as próprias autoras respeitam os diferentes ritmos e formas de aprendizado.

A próxima seção destina-se à análise de como os livros didáticos da Educação Infantil estão alinhados com a política curricular da BNCC (BRASIL, 2017) e se respeitam, de fato, o que está presente no documento - eixos de

aprendizagem, os Direitos de aprendizagem, os Campos de Experiência e os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

### **4.3 OS LIVROS DIDÁTICOS E O “ALINHAMENTO” A BNCC - EDUCAÇÃO INFANTIL**

O documento normativo que serve para orientar a construção de currículo das etapas da Educação Básica, a BNCC (BRASIL, 2017), apesar de ter o objetivo de complementar as DCNEI (BRASIL, 2009) e potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos cidadãos brasileiros, acabou por abrir espaços para a difusão dos materiais didáticos, a partir da promessa de alinhamento com a BNCC (BRASIL, 2017) que as coleções de livros prometem. Essa promessa se faz possível, ao considerar o aparecimento de campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que acabam por serem vistos mais como conteúdos disciplinares, desconsiderando a criança em sua integralidade, além de desrespeitar e padronizar o que deveria ser considerado como especificidade dessa etapa.

Nesse viés, concordo com Carvalho e Guizzo (2018), que com a homologação da BNCC (BRASIL, 2017) houve uma descontinuidade em relação à discussão do currículo da Educação Infantil, conforme proposto pelas DCNEI (BRASIL, 2009). Visto que a BNCC (BRASIL, 2017) delimita a ação das crianças e regulamenta a conduta docente, ao considerar que os enunciados não possuem, de forma alguma, neutralidade em suas orientações, justamente por interesses econômicos, em orientar e fixar limites ao trabalho na Educação Infantil.

Sendo assim, os livros didáticos prometem um certo “alinhamento” com a BNCC e, seguindo essa direção, exploro nessa seção o modo como os livros operam com os aspectos que constituem a BNCC-EI (BRASIL, 2017).

### 4.3.1 A Abordagem das Interações e Brincadeira (Eixos Norteadores)

As políticas curriculares destinadas à Educação Infantil defendem as interações e brincadeira como eixos norteadores do currículo, de acordo com a importância que esses conceitos têm para o desenvolvimento das crianças, já que dessa forma, “ao brincarem e interagirem, as crianças constituem sua subjetividade, desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativa, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses” (BARBOSA *et al.*, 2018, p. 10). Dessa forma, as brincadeiras e interações fazem parte da cultura infantil, com seu caráter lúdico e imprevisível, que de forma alguma podem se resumir em atividades dirigidas e empobrecidas, como estão presentes nos livros didáticos, pois não abrangem toda a complexidade do desenvolvimento trazida pelos eixos.

Levando em conta tais considerações, desenvolvo uma análise de como os eixos norteadores aparecem e são manipulados nas propostas pedagógicas das coleções.

#### **BONS AMIGOS**

Nos livros da coleção *Bons Amigos*, as interações e brincadeira são veiculadas em forma de convites para cantar algumas canções ou com sugestões de brincadeiras e atividades em grupo. Existem, ao longo dos dois volumes da obra, alguns convites para as famílias interagirem também, tendo, inclusive, um ícone na legenda destinado ao “ler com a família”.

De qualquer forma, o intuito da autora com as sugestões de brincadeiras é *linkar* conteúdos que os livros pretendem trabalhar, e não com o objetivo de proporcionar espaços para que as crianças brinquem e se desenvolvam, de fato. Desse modo, as brincadeiras são disponibilizadas para as crianças, no seu sentido mais empobrecido e restrito, não possibilitando descobertas e explorações, ao engessarem a ludicidade das ações do brincar.

No segundo volume, ainda há sugestões de brincadeiras, porém na maioria das vezes só são mencionadas, como forma de introduzir conteúdos, sendo poucas as vezes que há sugestões para praticá-las. Assim, trago como exemplo a imagem abaixo, direita, a qual há a menção de uma brincadeira conhecida, mas não abre espaços para que ela seja realizada. Dessa forma, a brincadeira “Gato mia” só foi mencionada para introduzir a letra “G”, com as atividades tracejadas.

Além disso, é possível analisar também, na outra imagem abaixo, esquerda, a presença de uma breve interação sugerida na proposta, com a frase “mostre o seu desenho para os seus colegas e conte a eles como é a sua rua” (BRUNO, 2020, p. 127). Em suma, esses são os tipos de interações que aparecem ao longo de toda a obra didática - vagas e empobrecidas.

**Figura 28:** Interações e brincadeira: *Bons amigos*



Fonte: Bruno (2020).

## **ERA UMA VEZ**

Ao longo do documento, há certos convites para cantar, rimar, fazer experiências, brincar com as mãos e rodas de história, visando focalizar muito mais em dar seguimento aos conteúdos do que nas brincadeiras em si. Sendo assim, de forma geral, as brincadeiras aparecem, mas apenas visando a antecipação conteudista disfarçadas de atividades dirigidas, ao considerar “a falta de abordagem da brincadeira em sua dimensão de experiência cultural, caráter livre e ludicidade evidencia a fragilidade conceitual da coleção [...]” (BARBOSA *et al.*, 2018, p.5).

Assim, exatamente como na coleção apresentada anteriormente, são raras as vezes que há a sugestão de praticá-las, uma vez que apenas mencionam elas como forma de introduzir conteúdos.

Nesse sentido, apenas a preencher o requisito dos eixos curriculares, ocorrem vários tipos de “interações”, ao longo do livro, do “autor com a criança”, que aparecem em forma de perguntas sobre a opinião dos pequenos, como “O que você faria?”, “Como você se sente?”, e em histórias interativas. Infelizmente, percebemos que é uma interação de mão única, já que as crianças respondem perguntas e reflexões, não obtendo nenhum retorno.

Dessa forma, considero importante apresentar um exemplo de atividade que conste esse tipo de “interação”, assim como nas imagens abaixo.

Figura 29: Interações e brincadeira: Era uma vez... 1, 2, 3!



Fonte: Almeida (2020, p. 22 e 13).

Assim como citado por Barbosa *et al.* (2018, p. 8), as “interações não cabem em atividades que apenas têm roteiros de perguntas, elaboradas pelos adultos, que já esperam respostas determinadas e percorrem caminhos predefinidos”. Posto isso, ressalto que as interações previstas nas DCNEI (BRASIL, 2009) não são contempladas com as atividades do livro, pois não ocorre, de fato, uma interação.

Em contrapartida, no segundo volume, há um aumento significativo de propostas de brincadeiras, sendo algumas até repetidas do primeiro livro. Também ocorre as histórias interativas, as quais possuem intervenções e perguntas pré-definidas direcionadas que a própria autora faz ao longo dos contos, fazendo com que as crianças consigam refletir um pouco mais sobre o que estão ouvindo. Sendo assim, neste volume ocorre, sim, algumas sugestões para praticar as brincadeiras.

### **1, 2, 3... É TEMPO DE APRENDER!**

Ao longo do livro da criança, há a recorrência de sugestões de diversas brincadeiras, canções, trava-línguas, parlendas e jogos para serem realizados em grupos. Posto isso, as interações também são focalizadas ao redor dessas propostas, graças às breves trocas que são possibilitadas a partir delas. Essa coleção não possui tópicos destinados aos temas e atividades que envolvam diretamente as famílias, porém segue propondo que ocorra conversas em rodas, além das partilhas com os colegas e a professora.

Nos dois volumes dos livros didáticos prevalecem as atividades individualizadas, mas também possui alguns espaços para compartilhar ideias com os colegas e professores. Dessa forma, há convites de compartilhamento da atividade realizada, mesmo que não seja o principal objetivo.

De acordo com Barbosa *et al.* (2018, p. 9), as interações que envolvem os adultos partem do pressuposto de um “adulto informante”, que obtém informações necessárias para completar as tarefas. Porém, para além disso, observo que a maioria das propostas que envolvem qualquer tipo de “interação” com o adulto, o põe como ajudante, como “peça ajuda para o seu professor” ou “junto com o seu professor”, o que de fato não propõe uma interação, mas sim, uma forma de desenvolver uma atividade, que no meu ponto de vista, as crianças ainda não possuem total conhecimento, para assumirem a realização sozinhas, assim como podemos observar na imagem abaixo.

**Figura 30:** Interações e brincadeira: 1, 2, 3... É tempo de aprender!



Fonte: Queiroz (2020, p. 36).

No intuito de analisar mais uma coleção, a próxima seção destina-se às obras didáticas coleção *Adoletá* (vol. I e II).

## ADOLETÁ

A apresentação do livro já inicia com um convite para brincar, além de afirmar que nesta coleção, as crianças brincam com parlendas, histórias, cantigas, quadrinhas, trava línguas, além das atividades “divertidas” e entre outros.

As autoras definem fábulas e histórias como brincadeiras e, se considerarmos isso, realmente tem bastante. De qualquer forma, especificamente no primeiro volume, há a presença de algumas sugestões de brincadeiras. Entretanto, em relação ao segundo volume, ao longo de todo o livro, percebi a menção apenas de uma brincadeira, que é “escute a parlenda enquanto pula corda”.

Além disso, há várias sugestões de “brincar com a parlenda” e algumas propostas sucintas de interações, de forma com que, mais uma vez, ressalta a “visão instrumental da brincadeira e de alguns jogos, [...] isto é, são um recurso para atingir outros objetivos, como ‘meio de’ e não como ‘finalidade em si’” (BARBOSA *et al.*, 2018, p. 8). Concluo, assim, que as brincadeiras estão a serviço da alfabetização, não sendo contempladas como centro do planejamento. Aparecem apenas de forma muito restrita e secundária, introduzindo conteúdos e atividades escritas.

Apresento abaixo alguns exemplos de como as brincadeiras aparecem nas obras da coleção *Adoletá* (vol. I e II).

**Figura 31:** Interações e brincadeira: *Adoletá*

— VOCÊ JÁ BRINCOU DE “GATO, MIA”?

COM OS COLEGAS, ESCOLHAM ALGUÉM PARA SER O CAÇADOR, QUE DEVE FICAR DE OLHOS FECHADOS. RECITEM A PARLEND A UM COLEGA IMITA A VOZ DO GATO. QUE O CAÇADOR DEVE ADIVINHAR QUEM É.

SENHOR CAÇADOR, PRESTE BEM ATENÇÃO! NÃO VÁ SE ENGANAR, QUANDO O GATO MIA! MIA, GATO!

PARLEND A

— O QUE ACHOU DA BRINCADEIRA?

AGORA, FALE BEM DE CADA UM DO NOME DE CADA PERSONAGEM DA PARLEND A E PINTE AS BOLINHAS DE ACORDO COM A QUANTIDADE DE VEZES QUE VOCÊ ABRIU A BOCA PARA DIZÊ-LAS.

DEPOIS, PINTE O CAÇADOR E O GATO.

ESCUTE A PARLEND A QUE O PROFESSOR LERÁ E RECITE-A ENQUANTO BRINCA DE PULAR CORDA COM OS COLEGAS.

SALADA, SALADINHA, BEM TEMPERADINHA COM SAL, PIMENTA, FOGO, FOGUINHO...

PARLEND A

AGORA, OUÇA A SITUAÇÃO-PROBLEMA QUE O PROFESSOR LERÁ.

JOANA, TEO E MARINA ESTÃO BRINCANDO DE PULAR CORDA. ELAS COMBINARAM QUE O CAÇADOR DA BRINCADEIRA SERIA QUEM CONSEGUISSSE DAR MAIS PULOS.

- JOANA FOI A PRIMEIRA E DEU 5 PULOS.
- MARINA FOI A SEGUNDA E DEU 3 PULOS.
- TEO FOI O ÚLTIMO E DEU MENOS PULOS QUE JOANA E MAIS PULOS QUE MARINA.

COMPREENDE A TABELA COM A QUANTIDADE DE PULOS DE CADA CRIANÇA E RESPONDA ÀS PERGUNTAS.

	JOANA	MARINA	TEO
QUANTIDADE DE PULOS			

— QUANTOS PULOS TEO DEU?  
— COMO VOCÊ FEZ PARA DESCOBRIR A QUANTIDADE DE PULOS DE TEO?  
— QUEM GANHOU A BRINCADEIRA? POR QUÊ?

Fonte: Vilza; Carla (2020, p. 27 e 14).

Nas imagens acima, é possível perceber que as atividades giram em torno de parlendas e possuem espaços para serem realizadas apenas para poderem ser utilizadas como pretextos para algumas atividades, sendo, nesses dois casos, questões matemáticas que trabalham as noções de quantidades.

Seguindo essa lógica, na próxima seção analiso como os direitos de aprendizagem são abordados nos livros didáticos.

#### **4.3.2 A Abordagem dos Direitos de Aprendizagem nos Livros Didáticos**

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece seis direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se -, visando o respeito às singularidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da educação infantil e seus tempos, além de possibilitar o protagonismo infantil e a criança como um ser sociocultural. Dessa forma, destinei este espaço para a análise de como esses direitos são trazidos para os alunos de pré-escola, a partir dos livros didáticos.

Considerando que as análises são referentes apenas aos livros do aluno, e desconsideram as informações mais específicas das fundamentações teóricas e referências da BNCC (BRASIL, 2017), que constam no Manual do Professor. As discussões serão realizadas a partir das atividades em que os direitos de aprendizagem ficam explícitos, de uma forma geral, através das propostas pedagógicas apresentadas às crianças.

Sendo assim, o primeiro direito, o de conviver, é visto através de propostas que abordam as diferentes linguagens, culturas e as diferenças, promovendo o (re)conhecimento de si e dos outros, a partir das suas interações entre adultos e crianças. Podemos observar esse direito, nas quatro coleções, em atividades com a temática das questões familiares, de diversidade, com os diferentes povos e crenças, além das sugestões de interações com os colegas, professores e, até mesmo, com os “temas de casa” que envolvem a família. Assim, por mais que eu não concorde que esse direito seja contemplado através de atividades de livros didáticos, trago como forma de exemplificar uma dessas atividades, uma proposta que representa, para a autora da coleção *Adoletá*, a diversidade, apresentando uma cultura diferente - a africana.

Figura 32: Conviver: Adoletá



Fonte: Vilza; Carla (2020, p. 90)

O direito de brincar aparece nas coleções, de forma geral, através das sugestões de brincadeiras e jogos, já que dessa forma as crianças desenvolvem a imaginação e criatividade, promovendo várias experiências, como as corporais, emocionais, sociais e entre outras, mesmo que o intuito das autoras não passe da tentativa de trazer o “lúdico” aos conteúdos, as brincadeiras acabam trazendo consigo diferentes produções culturais. Desse modo, assim como já mencionado na seção destinada à análise dos eixos curriculares, as brincadeiras não cabem em atividades escritas em um livro didático, não sendo contemplado, dessa forma, mais um direito. De qualquer maneira, apresento através da imagem abaixo, mais um exemplo de como as “brincadeiras” aparecem nas coleções.

**Figura 33:** Brincar: Era uma vez... 1, 2, 3!



Fonte: Almeida (2020, p. 27).

O direito de participar envolve questões de decisões e planejamentos, tanto nas propostas de atividades para serem realizadas, quanto nos planejamentos da gestão escolar, o que, de fato, não ocorre dentro das pré-escolas que adquirem esse material, visto que o planejamento é pré-definido por grandes empresas de livros didáticos, desconsiderando todo o contexto e singularidades de cada sujeito. Dessa forma, as atividades são tão engessadas que não possibilitam nem a escolha dos materiais a serem utilizados nas realizações das atividades, determinando, até mesmo, os tempos em que as crianças poderão realizá-las, já que precisam dar conta de uma quantidade maçante de atividades no decorrer dos meses. Na perspectiva de que a participação das crianças deveria ser um princípio na educação infantil, ressalto que esse direito não é contemplado de forma alguma nas coleções analisadas. Nesse sentido, exemplifico uma atividade totalmente engessada, cujo a proposta é cobrir traçados para desenhar borboletas e pintá-las de cores predeterminadas por um texto, como ocorre na coleção *Adoletá*, apresentada na imagem abaixo.

**Figura 34:** Participar: Adoletá

ESCUTE O POEMA QUE O PROFESSOR LERÁ.

**AS BORBOLETAS**  
 BRANCAS  
 AZUIS  
 AMARELAS  
 E PRETAS  
 BRINCAM  
 NA LUZ  
 AS BELAS  
 BORBOLETAS.

BORBOLETAS BRANCAS  
 SÃO ALEGRES E FRANCAS.

BORBOLETAS AZUIS  
 GOSTAM MUITO DE LUZ.

AS AMARELINHA,  
 SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO...  
 OH, QUÃO CURIÓSA!

VINCÍUS DE MORAES. A ARCA DENDEÉ.  
 POEMAS INFANTES SÃO PAULO:  
 COMPANHIA DAS LETRINHAS, 1991. P. 30.

— VOCÊ JÁ VIU UMA BORBOLETA DE PERTO?  
 — SABE ONDE VIVEM AS BORBOLETAS?  
 — QUAIS SÃO AS CORES DAS BORBOLETAS DO POEMA?  
 — NO POEMA, QUAL É A BORBOLETA QUE GOSTA DE LUZ?

AGORA, CUBRA O TRAJEJADO DAS BORBOLETAS E PINTA CADA BORBOLETA COM AS CORES CITADAS NO POEMA.

30

Fonte: Vilza; Carla (2020, p. 30).

O direito de explorar se faz presente nas coleções, a partir de atividades que envolvem sons, figuras geométricas, emoções e toda e qualquer forma de ampliação de saberes. Porém, em contrapartida, esses temas nos são apresentados como conteúdo a serem trabalhados, pré-estabelecidos, e não através de uma exploração e observação, de fato. Com base nessa afirmação, apresento abaixo um exemplo de como as coleções buscam ampliar os conhecimentos gerais das crianças, apresentando diversas temáticas como, nesse caso,, obras de arte, no intuito de possibilitar uma espécie de “exploração”. Entretanto, não é de fato uma descoberta, já que são propostas que induzem o raciocínio infantil, engatilhando sempre atividades com finalidades extremamente conteudistas.

**Figura 35:** Explorar: 1, 2, 3... É tempo de aprender!



Fonte: Queiroz (2020, p. 65)

O direito de expressar está relacionado às diferentes linguagens, as quais possibilitam que a criança se sinta convidada para expor suas opiniões, desejos, dúvidas e sentimentos, abrindo espaço para o compartilhamento de ideias, contando diariamente com as contribuições infantis. Dessa forma, o que deveria ser possibilitado com rodas de conversas e momentos abertos para a fala, acabam sendo resumidos por sugestões de breves interações, em mostrar suas produções para os colegas, ou até mesmo, em atividades que perguntam sobre qual é o sentimento que as crianças possuem ao realizar alguma proposta. Exatamente como ocorre no exemplo abaixo, onde há um momento de reflexão, o qual a criança deverá responder ao livro como se sente após a realização de uma atividade. Tornando, assim, um direito tão importante para o desenvolvimento das crianças em uma mera atividade a qual as crianças não obtêm nenhum retorno, nem mesmo apoio emocional.

**Figura 36:** Expressar: Era uma vez... 1, 2, 3!



Fonte: Almeida (2020, p. 34)

Nessa direção, o direito de conhecer-se que está relacionado à identidade pessoal, social e cultural, é observado a partir de atividades que visam explorar questões pessoais, que envolvem gostos, sentimentos, preferências, origem dos nomes, partes do corpo e entre outros. Dessa forma, apresento abaixo uma atividade que envolve a origem do nome das crianças que, obviamente, não contempla de forma alguma o direito de conhecer-se, pois o ideal seria oferecer oportunidades para que as crianças se conheçam efetivamente, explorando suas preferências e gostos.

**Figura 37:** Conhecer-se: Bons Amigos



Fonte: Bruno (2020, p. 15).

Para finalizar, ressalto que a coleção *Bons Amigos* apresenta alguns direitos das crianças, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2017), os quais seriam: direito de ter um nome e pertencer a uma família; se divertir e brincar; de alimentar-se de maneira saudável; ter um lugar para morar e descansar; ser protegida. De qualquer forma, assim como as brincadeiras são utilizadas para introduzir conteúdos, os direitos também são apresentados como forma de ingressar as letras do alfabeto. A imagem abaixo apresenta a forma como são apresentados esses direitos no volume I da obra.

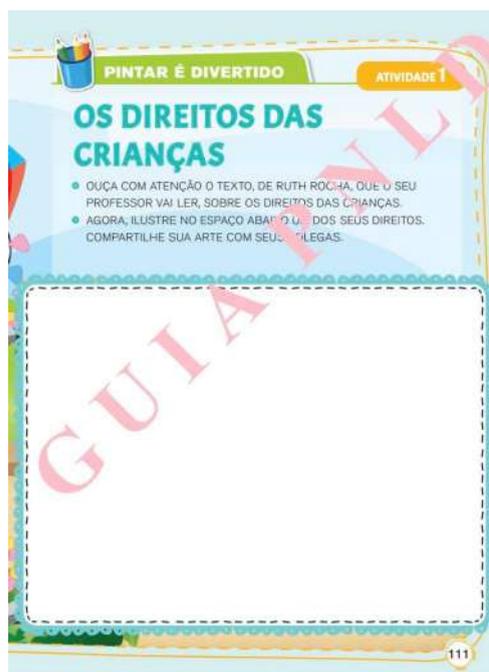
**Figura 38:** Direitos: Bons Amigos



Fonte: Bruno (2020, p. 45).

Nesse mesmo viés, a coleção 1, 2, 3... *É tempo de aprender* aborda o direito das crianças de forma direta no livro do aluno, pois há uma atividade, em especial, que os apresenta para que as crianças fiquem cientes do que lhes é, por lei, garantido a partir da leitura do texto da Ruth Rocha.

**Figura 39:** Direitos: 1, 2, 3.. *É tempo de aprender*



Fonte: Queiroz (2020, p. 111)

### 4.3.3 A Abordagem dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento nos Livros Didáticos

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são os orientadores de todo ensino, já que se tratam das “metas” que desejamos alcançar perante qualquer prática pedagógica com as crianças.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 39)

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens constituem-se com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

De certa forma, esses objetivos acabam por uniformizar, ou seja, acabam padronizando um modo de ser criança e de aprender na Educação Infantil; sendo justamente esses objetivos que impulsionaram a organização dos livros didáticos. Consequentemente, então, conforme afirmam Silva e Carvalho (2020, p. 502)

“embora a BNCC destaque que o ritmo de cada criança deve ser levado em consideração, estabelecer listagens de objetivos pode tornar o currículo e o planejamento rígidos e inclusive estigmatizar crianças [...]” ao elaborarem um padrão a ser alcançado.

Apesar disso, os documentos não especificam quais são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, muito menos se referem de forma direta à BNCC (BRASIL, 2017). Entretanto, na apresentação do livro da coleção *Bons amigos* consta que

Neste livro, você vai fazer novas descobertas, participar de atividades em que precisará recortar, colar, desenhar, pintar e dançar. Também vai ouvir e contar histórias, conhecer novas músicas e brincadeiras, entre outras atividades. Tudo isso ajudará você a descobrir as coisas de que você mais gosta e a entender um pouco mais do mundo ao seu redor. (BRUNO, 2020, p.5).

De acordo com essa apresentação, a autora se refere a alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como o conhecer-se e explorar, como se bastassem atividades em livros didáticos para os contemplá-los de forma eficaz, desconsiderando, assim, formas mais viáveis para desenvolver esses direitos na Educação Infantil, como, por exemplo, possibilitar, de fato, espaços que promovam explorações e descobertas.

Na coleção *Adoletá*, as autoras afirmam que

Nesta coleção, você brinca com parlendas, histórias, cantigas, quadrinhas, trava línguas, adivinhas, lendas e muitos outros textos, sem contar as divertidas atividades de desenho, pintura, colagem, cobertura de tracejados, jogos e uma variedade de atividades superlegais. Você fará descobertas com os colegas e o professor e também mostrará tudo o que já sabe sobre o mundo e as coisas que existem nele. Com este livro, você vai brincar e aprender com as letras e os sons. Observará e entenderá também coisas bacanas e interessantes em relação aos números e à matemática. Tudo que você aprender aqui será muito importante no seu dia a dia, para se divertir com as outras pessoas e para seu aprendizado nos próximos anos de escola. Deu vontade de brincar com a gente? (VILZA; CARLA, 2020, p.5).

Já nessa apresentação, podemos ver quanto os eixos curriculares podem ser desrespeitados - interações e brincadeira -; esses que deveriam ser considerados centrais nas práticas pedagógicas com as crianças e nas coleções analisadas, são resumidas em “parlendas” e “cantigas”.

De modo geral, é visível que os objetivos das quatro coleções analisadas focalizam muito mais de acordo com a literacia e numeracia da PNA (BRASIL, 2019) do que com a BNCC (BRASIL, 2017).

#### **4.3.4 A Abordagem dos Campos de Experiências nos Livros Didáticos**

Os cinco campos de experiências definidos pela BNCC (BRASIL, 2017) nos indicam as experiências fundamentais para o desenvolvimento e aprendizado das crianças da Educação Infantil, não devendo ser vistos como meros componentes curriculares, pois não se trata apenas de uma divisão de conteúdos, mas sim de “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 36).

Dessa forma, Paulo Focchi (2015) defende três princípios da experiência nos campos de experiência, que são a ludicidade, a continuidade e, por fim, a significatividade. Desse modo, fazendo com que as aprendizagens façam sentido para as crianças, não determinando tempos e lugares e que, principalmente, abram espaços eficazes para que elas explorem, brinquem e construam suas próprias descobertas.

Assim como os direitos de aprendizagem, os campos de experiências também não aparecem de forma explícita nos livros do aluno, possibilitando apenas relacioná-los com as propostas contidas no material.

Dessa forma, o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” é visto pelas mesmas atividades dos direitos de conviver e conhecer-se, em que trabalham a interação entre pares e o (re)conhecimento de si próprio e as pessoas que os cercam, nos mais diversos âmbitos, de características físicas e emocionais,

trabalhando junto a isso as questões da diferença, respeito ao próximo e pertencimento. As atividades relacionadas a este campo giram em torno da temática familiar, dos nomes, sentimentos e emoções, partes do corpo humano, diversidade, hábitos saudáveis, entre outros.

Já em relação ao campo de experiência “Corpo, gesto e movimento”, é possível identificá-lo também por atividades que abordam as partes do corpo humano, os cinco sentidos, cantigas e canções, movimentos do corpo e algumas “brincadeiras”.

O campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” é visto através das atividades que visam os conteúdos das figuras geométricas, pontilhados, sons do corpo e dos animais, cores dos objetos e sequências, além dos traçados de números e letras do alfabeto.

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, podemos relacionar, principalmente, as propostas de “brincadeiras” e leituras de histórias, que envolvem a imaginação e o pensamento, mas muito mais as atividades de literacia, ao considerarmos a produção oral e escrita.

Por fim, temos o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” que é visto através das atividades de numeracia, que trabalham com noções de localização, temporalidade e quantidade, incluindo questões de adição e subtração. É possível identificar diversas atividades de experiências, ao longo das coleções, que também se encaixam nesse campo.

Outro aspecto importante que, inclusive, nos auxilia a identificar os campos de experiências, é a organização das atividades a partir das unidades. Nas três primeiras coleções, percebi isso bem nítido, desde a escolha do nome de cada uma das unidades que aparecem nos adiantando qual campo será trabalhado ao longo das atividades, como, por exemplo, “Corpo em movimento”, “Eu sou assim...”, “Eu e meu mundo”, “No mundo das cores”, “No mundo da imaginação”, “Números e formas” e muitos outros.

Em síntese, é possível identificar os campos de experiências definidos pela BNCC (BRASIL, 2017) nas atividades apresentadas pelas quatro coleções;

entretanto é preciso ressaltar que ainda que os materiais didáticos estejam relacionados a cada um desses campos, eles não são contemplados por inteiro, já que deveriam possibilitar diversas experiências, dando ênfase ao protagonismo infantil, a liberdade de poder brincar e criar, visibilizando um currículo definido pelas necessidades apresentadas pelas crianças, não tendo tudo pré-definido.

Na próxima seção, abro espaço para discussões sobre a forma que as crianças são avaliadas, de acordo com os livros didáticos.

#### **4.4 A AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS LIVROS: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM DISCUSSÃO**

Em conformidade com o que consta no artigo 10º das DCNEI (BRASIL, 2009), “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]”. Dessa forma, um processo avaliativo na Educação Infantil se compõe na observação, registro e documentação. No intuito de avaliar, assim como dito no artigo citado acima, não apenas o desenvolvimento da aprendizagem infantil, mas também as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, avaliar as crianças na Educação Infantil é realizar observações investigativas e registros específicos, de caráter processual, realçando suas identidades e interações, viabilizando para as famílias o processo de aprendizagem das crianças, no seu desenvolvimento integral, tornando-os mais presentes e valorizando suas participações no contexto educacional que, nesse caso, possibilita o aperfeiçoamento de todos, “uma vez que os envolvidos se sentem contemplados e comprometidos, e com isso suas ações se tornam mais efetivas” (MORO; OLIVEIRA, 2015, p. 211).

Em suma, devo ressaltar o cuidado com a estigmatização das crianças, não buscando compará-las no processo de avaliação. Além disso, Neves e Moro (2013), enfatizam que a avaliação é entendida com base na perspectiva do

desenvolvimento da criança e não como um instrumento de controle e seleção. Para as autoras, o acompanhamento dos percursos individuais das crianças, através das escritas sensíveis das professoras, serve para além da comunicação, aproximação com as famílias e avaliação das propostas pedagógicas, sendo também a construção de uma memória de trabalho.

Dessa forma, tornou-se um ponto importante analisar como aparecem os objetivos avaliativos nos livros didáticos, para observar se há, ou não, contradições entre os materiais e as políticas curriculares.

Nesse sentido, adianto informações de que ao longo das análises das coleções, não há muitas formas de avaliações explícitas, a não ser que o objetivo seja avaliar a partir das próprias atividades.

Sendo assim, é notável que a proposta de avaliação das coleções está relacionada ao acompanhamento contínuo das aquisições infantis, de acordo com os avanços ao longo das unidades, promovendo uma verificação sistemática das aprendizagens, com uma série de atividades avaliativas, que posicionam as crianças entre as que sabem, as que não sabem e as que ainda tem que aprender. Portanto, é possível relacionar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, presentes na BNCC, pelo fato dos mesmos definirem uma criança padrão. Além disso, existem campos de experiências que contemplam a linguagem oral e escrita, assim como as questões relativas à construção do número. Por outro lado, o trabalho pedagógico na Educação Infantil não se limita a isso.

Sob esse foco, abaixo apresento como as autoras das coleções analisadas se referem às avaliações, nas obras didáticas, destinadas às crianças, iniciando pela coleção *Bons Amigos* (vol. I e II).

## **BONS AMIGOS**

O processo de avaliação nos dois volumes do livro didático ocorre a partir do final de cada uma das unidades, com as subunidades chamadas “O que aprendi?”, “É hora de criar.”, e “Palavras que aprendi.” Possui propostas de cunho

avaliativo, de acordo com a retomada dos conteúdos que foram estudados, no intuito de avaliar as crianças, de uma forma sucinta.

Posto isso, abaixo disponibilizo alguns exemplos de como ocorrem essas atividades de cunho avaliativo, no decorrer das páginas dessa coleção.

Figura 40: Avaliação: Bons amigos

**O QUE APRENDI**

1. A SEGUIR, OBSERVE A CENA QUE REPRESENTA O DIA.



22

**A) MARQUE UM X NOS NÚMEROS APRESENTADOS NA CENA.**

**B) CONTORNE DE AMARELO UMA PALAVRA NA CENA.**

**C) CONTORNE DE AZUL UM SÍMBOLO NA CENA.**

**D) DESENHE UM SOL PARA COMPLETAR A CENA.**

**PALAVRAS QUE APRENDI**

RELEMBRE ALGUMAS PALAVRAS QUE VOCÊ APRENDIU NESTA UNIDADE.

**ALFABETO**  
CONJUNTO DE LETRAS QUE REPRESENTA OS SONS DA NOSSA LÍNGUA.



**DIA**  
PERÍODO QUE VAI DO NASCER AO PÔR DO SOL.



**MANHÃ**  
PERÍODO INICIAL DO DIA.



**NOITE**  
PERÍODO QUE VAI DO PÔR DO SOL AO NASCER DO SOL.



**SOL**  
MAIOR ESTRELA DO SISTEMA SOLAR. ILUMINA E AQUECE A TERRA.



22

**É HORA DE CRIAR**

USANDO PAPEL DE VÁRIAS CORES, VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO CONFECCIONAR UM MOSAICO COM FIGURAS GEOMÉTRICAS. PARA ISSO, SIGAM AS INSTRUÇÕES DO PROFESSOR.



DEPOIS, MOSTRE A REALIZAÇÃO DA TURMA A SEUS FAMILIARES.

**OS NOMES TAMBÉM ESTÃO NOS LIVROS**

O LIVRO **UM BARCO EM MEU NOME** APRESENTA A HISTÓRIA DE UM MENINO QUE DESCOBRE OUTRAS PALAVRAS NA ESCRITA DO SEU PRÓPRIO NOME. MAS A SURPRESA NÃO ACABA POR AÍ. QUANDO TROCA AS LETRAS DO NOME DE LUGAR, OUTRA PALAVRA SURGE.



GLÓRIA KIRINUS, UM BARCO EM MEU NOME. SÃO PAULO: PAULUS, 2012.

190

Fonte: Bruno (2020, p 22 e 190).

Seguindo essa discussão, apresento a perspectiva de avaliação na Educação Infantil, a partir da coleção *Era uma vez... 1, 2, 3!* (vol. I e II) na seção abaixo.

### **ERA UMA VEZ... 1, 2, 3!**

Na coleção *Era uma vez* (vol. I e II), não existem subunidades, nem atividades específicas para a realização do processo de avaliação, porém existem certas atividades de “retomada” ao longo do documento, que podem ser consideradas como uma certa forma de avaliar. Entretanto, definitivamente, a avaliação não é o forte dessa coleção, podendo até ser desconsiderada. Assim, não temos menções sobre os objetivos avaliativos.

De qualquer forma, há várias atividades, no decorrer das obras, relacionadas às temáticas apresentadas. Então, ainda que não possua nenhum capítulo específico para a avaliação dos conteúdos, são apresentadas muitas propostas pedagógicas que acabam por se repetir nos assuntos, fazendo com que possam servir como uma retomada de aprendizagens. Essa retomada pode ser vista, por exemplo, nas atividades de separação silábica no primeiro volume da obra, que aparecem atividades específicas no módulo um, com a proposta que é introduzida a partir da brincadeira do “Pico-pico-picolé”, seguida de atividades de “fale o nome do colega e pinte a quantidade de vezes em que bateu na mão ao pronunciá-lo” (ALMEIDA, 2020, p. 57). E, depois, novamente no módulo dois, com a atividade de “pinte uma bolinha para cada vez que abrir a boca ao pronunciar o nome de cada personagem” (ALMEIDA, 2020, p. 83). Ou seja, é uma temática que já foi trabalhada, aparecendo novamente, retomando o conteúdo e, desse modo, possibilitando a avaliação e classificação da aprendizagem de cada criança.

Dessa forma, apresento nas imagens abaixo como aparecem essas duas atividades.

**Figura 41:** Avaliação: Era uma vez... 1, 2, 3!

AGORA, VAMOS EXPERIMENTAR PEDIR OS SABORES ABAIXO!

MÃ MÃO NÃ NA

LI CHI A ME LAN CI A

KI WI CU PU A ÇU

ESCREVA NO QUADRO O NOME DE QUEM VENCEU A BRINCADEIRA.

ENCONTRE OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA "JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO".

JOÃO VACA FEIJÕES MURCIELLO GIGANTE GALINHA

REVEJA OS PERSONAGENS. DEPOIS, PINTA UMA BOLINHA PARA CADA VEZ QUE ABRIR A BOCA AO PRONUNCIAR O NOME DE CADA PERSONAGEM.

Fonte: Almeida (2020, p. 57 e 83).

Nesse viés, prossigo essa discussão, a partir da coleção 1, 2, 3... *É tempo de aprender* (vol. I e II), na próxima seção.

### 1, 2, 3.. É TEMPO DE APRENDER

Na coleção 1, 2, 3... *É tempo de aprender* (vol. I e II) existem tópicos, denominados como "Registre", que podem servir de alguma forma como uma prática avaliativa, pois há anotações que as crianças realizam, até mesmo como uma forma de pesquisa. Dessa forma, possibilita com que os professores observem as aprendizagens desenvolvidas e as dificuldades apresentadas pelos pequenos ao longo dessas atividades conteudistas. Um exemplo disso, pode ser visto na atividade "Com quem você brinca? Com ajuda do professor escreva os nomes e também mude o final das palavras, usando a letra A ou O" (QUEIROZ, 2020, p. 32), a qual oculta uma proposta de cunho avaliativo, com a finalidade

conteudista, a partir da ideia equivocada de que pode vir a reduzir as potencialidades de participação das crianças.

Sendo assim, apresento nas imagens abaixo essa atividade e mais outras, que seguem esse mesmo viés.

**Figura 42:** Avaliação: 1, 2, 3... É tempo de aprender

**REGISTRE** ATIVIDADE 14

### MAIS NOMES

AS PESSOAS PODEM TER VÁRIAS ORIGENS E NACIONALIDADES. AFINAL, O MUNDO É GRANDE, NÃO É MESMO? OBSERVE AS IMAGENS DAS CRIANÇAS REPRESENTADAS A SEGUIR.

**ARIANA** **BERTA**

**CAIO** **DANDARA**

- AGORA, CIRCULE A PRIMEIRA LETRA DOS NOMES DAS CRIANÇAS.
- QUAIS LETRAS SÃO ESSAS? REGISTRE A SEGUIR:

22

---

**REGISTRE** ATIVIDADE 2

### LETRAS QUE JÁ CONHEÇO

PINTE, NO ALFABETO, AS LETRAS QUE VOCÊ JÁ CONHECE.

A B C D E F G  
H I J K L M  
N O P Q R S T  
U V W X Y Z

AGORA, COMPLETE O ALFABETO COM AS LETRAS QUE ESTÃO FAZENDO.

A  C D E  G  
H  J K L   
N O  Q R  T  
 V  X Y Z

28

---

**REGISTRE** ATIVIDADE 6

### AMIGO OU AMIGA?

COM QUEM VOCÊ BRINCA? COM A AJUDA DO PROFESSOR ESCREVA OS NOMES E TAMBÉM MUDE O FINAL DA PALAVRA, USANDO AS LETRAS **A** OU **O**.

O  É MEU AMIGO

A  É MINHA AMIGA

QUAL A BRINCADEIRA QUE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR COM SEU AMIGO OU AMIGA? DESENHE ABAIXO.

32

Na próxima seção, analiso a avaliação na coleção *Adoletá* (vol. I e II).

## **ADOLETÁ**

Ao longo da coleção *Adoletá* (vol. I e II), encontramos poucas atividades específicas para a retomada de conteúdos, podendo ser consideradas como uma prática avaliativa em si. Sendo assim, a partir do livro do aluno, é possível observar através das próprias atividades propostas nas unidades, e acompanhar o que as crianças aprenderam ou não.

Para finalizar, diante do exposto nas análises acima, entendo que o modo de avaliar as crianças nas quatro coleções citadas não corresponde ao proposto nos documentos curriculares nacionais, já que classificam as crianças entre as que aprenderam e as que não aprenderam as lições. Assim como mencionado nos documentos curriculares, a avaliação na Educação Infantil, além do acompanhamento das crianças, deve considerar todo o contexto educacional envolvido no desenvolvimento das aprendizagens, o que não pode ser percebido nas atividades dos livros didáticos analisados, já que as coleções visam atingir a aprendizagem ideal e padronizada dos conteúdos matemáticos e de alfabetização, de forma como é destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na próxima seção relaciono a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) com as propostas de alfabetização presentes nas coleções didáticas analisadas.

### **4.5 AS LIÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Os livros didáticos seguem à risca a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), que possui como objetivo a melhoria da qualidade da alfabetização no território Brasileiro, além de combater o analfabetismo, tanto o

absoluto, quanto o funcional. Dessa forma, a PNA pretende que a alfabetização seja iniciada na Educação Infantil e que esteja finalizada até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Nesse viés, a PNA contempla as duas primeiras etapas da Educação Básica e busca complementar a BNCC (BRASIL, 2017). Entretanto, esses documentos possuem enormes divergências em comum em relação livros didáticos, ao considerar que a política de alfabetização propõe um trabalho mecânico de codificação e decodificação da escrita, diferenciando-se totalmente do que é previsto na política curricular da Educação Infantil, que valoriza os contexto das práticas culturais e sociais da escrita, assim como todas as outras especificidades infantis e os eixos norteadores do currículo, que defendem as interações e brincadeira como o centro das propostas pedagógicas, uma vez que as deixam como reféns das aprendizagens, não contemplando-as, de forma alguma.

Sendo assim, os livros das quatro coleções analisadas apresentam propostas totalmente voltadas para o ensino mecanizado das letras e números, com uma quantidade maçante de atividades de traçados, que se realizam a partir de uma repetição cansativa e constante de pontilhados, não possibilitando espaços de aprendizagens significativas, pois as crianças não conseguem criar sentidos para seus fazeres, empobrecendo culturalmente o seu ensino. Desse modo, a antecipação de aprendizagens acaba por desrespeitar etapas do desenvolvimento da infância e, até mesmo, a maneira com que as crianças aprendem, ao desconsiderar que

A escrita é uma linguagem, não se escreve para comprovar uma hipótese ou mostrar habilidades, escreve-se quando se tem o que dizer para si mesmo ou para o outro, quando se quer registrar para não esquecer. Portanto, para se apropriarem da linguagem escrita, as crianças precisam viver situações reais e significativas em que a escrita seja relevante e necessária. (MEC, 2016, p. 42).

Portanto, ressalto que a prática cultural, cujo objetivo está voltado à comunicação, vira apenas uma atividade cognitiva. Considerando que, ao realizarem as atividades pré-definidas, as crianças não compreendem a função

das letras e números. Logo, não produzem sentido para elas e acabam não se comunicando e produzindo narrativas através dos seus escritos, justamente por se tornarem meros escribas, copiando códigos, e não como produtores de textos.

Em seguida, apresento exemplos de como a alfabetização começa a ser introduzida nas quatro coleções analisadas.

**Figura 43:** Alfabetização I



Fonte: à esquerda, Bruno (202); à direita, Almeida (2020).

Figura 44: Alfabetização II



Fonte: à esquerda, Queiroz (2020); à direita, Vilza, Carla (2020).

Está presente nas imagens, atividades de traçado, com diferentes tipos de letras - cursiva e bastão -, e desconectadas, sendo realizadas de forma mecânica.

Não podemos esquecer das contribuições de Paulo Freire (1983), que defendia a alfabetização no seu mais amplo significado, sendo trazida por ele como a “habilidade de ler o mundo”, ultrapassando os métodos de codificação e decodificação. Assim como Tebaldi (2020, p. 96), ressalta que “alfabetizar não é uma questão de método, e sim de como ensinar, de como orientar as crianças nesse percurso de aprendizagens”.

Nessa perspectiva, enfatizo que as propostas pedagógicas destinadas à pré-escola podem e devem oferecer práticas destinadas à alfabetização, ao possibilitarem contextos letrados, a partir de uma perspectiva de exploração, ao abrirem espaços para que as crianças se mobilizem curiosamente para realizar as suas investigações, através de brincadeiras, interações e ludicidade, entrelaçando o brincar com o desenvolvimento da linguagem das crianças. Ampliando, dessa forma, seus repertórios linguísticos e se familiarizando à essa temática. Desse

modo, as crianças ficam imersas no mundo das letras e números, desde a primeira etapa da Educação Básica, sem antecipar conteúdos destinados a outros momentos de ensino e a partir de uma metodologia que possibilita a construção de sentido para as suas descobertas, colocando as crianças como centro de seus próprios aprendizados.

Diante dessas análises, concluo reforçando que a infância não cabe dentro de livros didáticos, tal como o currículo da Educação Infantil não é possível ser posto em funcionamento a partir de uma série de lições cujo enfoque é a antecipação dos anos iniciais na pré-escola.

O trabalho direcionado às crianças deve ser realizado a partir do respeito e de garantia aos seus direitos como cidadãs, fato que não ocorre com a difusão dos livros didáticos. Isso porque, nos livros didáticos analisados, a partir de um pretenso “alinhamento” às políticas curriculares de Educação Infantil, encontram-se pautadas uma perspectiva propedêutica de Educação Infantil, cujo foco é alfabetização das crianças.

Mediante o exposto, no próximo capítulo apresentarei as considerações finais do Trabalho de Conclusão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o melhor método é aquele que as crianças não aprendem a ler e escrever mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brinquedo. Para isso, é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças podem falar, elas podem muito bem aprender a ler e escrever

Lev Vygotsky (1993, p. 134).

No decorrer da presente pesquisa, procurei entender como o currículo da Educação Infantil é abordado nos livros didáticos para a pré-escola das coleções analisadas – *Bons Amigos*; *Era uma vez*; *1,2,3 É tempo de aprender e Adoletá*, aprovadas no PNLD/2022. Dessa forma, inicio esse último capítulo com uma

citação de Vygotsky (1993), que resume muito bem as ideias que busquei apresentar no decorrer do meu trabalho de conclusão. Já que essa citação realça a importância do brincar, a construção de sentidos e significados nas aprendizagens e como a metodologia apresentada nos materiais didáticos não é a maneira mais eficaz para o desenvolvimento das habilidades infantis.

Em suma, no primeiro capítulo busquei apontar um panorama geral dos principais tópicos que considerei importantes para o desenvolvimento do debate em relação aos livros didáticos na pré-escola. Abordando, então, a minha trajetória acadêmica, além de alguns referenciais teóricos relacionados à Educação Infantil, currículo, docência na pré-escola, apostilamento.

No segundo capítulo, abordei a discussão teórica, abrindo espaços para trazer referenciais de forma a compreender e articular suas definições com os principais documentos curriculares do país - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Desse modo, nesse capítulo, apresentei uma introdução sobre o currículo da Educação Infantil, juntamente com as discussões referentes às políticas curriculares relacionadas à essa etapa da educação, bem como o Edital PNLD 2022 e a difusão dos livros didáticos anteriores a ele. Nesse sentido, também discuti sobre as formas que os livros didáticos prescrevem os modos do docente trabalhar e a alfabetização compulsória defendidas por eles. Finalizando com a defesa das especificidades da docência na Educação Infantil, especialmente na pré-escola.

No terceiro capítulo, focalizei a metodologia da pesquisa, explicando a base de como foram feitas as análises, além de apresentar os materiais didáticos, que compõem as coleções que utilizei para a realização do trabalho. Dessa maneira, adicionei as informações técnicas, junto a imagens que possibilitasse uma maior compreensão dos materiais didáticos presentes em cada coleção.

Prosseguindo a discussão, no quarto capítulo apresentei, de fato, as análises realizadas, de acordo com as unidades analíticas definidas - imagens, modalidades de organização didática, alinhamento com a BNCC (BRASIL, 2017),

avaliação das crianças e as lições de alfabetização presentes nos livros. Abordando, dessa forma, como os livros didáticos apresentam ou, ao menos, anunciam apresentar, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência, apenas como forma de afirmar que estão alinhados com a BNCC (BRASIL, 2017), visto que esses pontos não são, de forma alguma, contemplados pelos materiais.

Por fim, no último capítulo, apresentei as minhas considerações finais e o fechamento da pesquisa. Com base em uma síntese de como o trabalho foi desenvolvido, assim como as conclusões da minha pesquisa.

Em suma, são muitos os desafios e tensões presentes, ainda nos dias atuais, referentes à garantia de um trabalho que respeite a infância, mas, de fato, a infância não cabe em livros didáticos, com atividades mecânicas e organizadas sem, ao menos, considerarem os diferentes contextos, desrespeitando os ritmos e curiosidades presentes no cotidiano das crianças. Assim como ressaltam Nogueira e Michel (2018, p. 768), o trabalho com leitura e escrita nessa etapa da educação, deve ocorrer na perspectiva proposta nas DCNEI (BRASIL, 2009), ou seja, “uma proposta que articule a leitura e a escrita às práticas sociais vivenciadas cotidianamente na sociedade contemporânea e que respeite as características das crianças”.

Apesar disso, uma vez que as políticas curriculares - DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017) - foram utilizadas como aliadas nas divulgações desses materiais, principalmente a BNCC (BRASIL, 2017), possibilitou espaços para diversas interpretações quanto ao conteúdo apresentado no documento, sendo, dessa forma, extremamente desrespeitadas com esse tipo de atividade. Isso porque os livros didáticos não consideram as especificidades da infância e visam apenas a introdução dos conteúdos defendidos pela PNA (BRASIL, 2019), relacionados à literacia e numeracia, desconsiderando ou, ao menos, deixando para segundo plano, a promoção do desenvolvimento integral de crianças de zero a 5 anos de idade - definido como objetivo pelas DCNEI.

Dessa maneira, por meio das análises foi possível evidenciar o quanto as “nossas sociedades continuam submetidas à noção de educação das crianças como preparação para a vida produtiva” (MEC, 2016, p. 15) e, sendo assim, continuam desconsiderando as crianças como seres produtores de cultura, já que visam apenas a preparação para o mercado de trabalho, antecipando etapas e classificando as crianças, desde a primeira infância. Nessa direção, resalto os apontamentos de Carvalho (2016, p. 235), que

é evidente o imperativo de que sejam formados indivíduos, desde essa idade, com mais habilidades e flexibilidade para mudanças, de forma que possam se tornar adultos produtivos, participantes do jogo do consumo e empreendedores de si mesmos.

Sendo assim, nesses termos, resalto um deslocamento na forma de pensar as crianças, reconhecendo uma concepção de infância submetida à noção de preparação para o mundo do trabalho.

É a partir dessa visão equivocada de Educação Infantil, constituída, inclusive, por um número considerável de professores(as) que defendem a utilização desses materiais didáticos no campo da primeira etapa da educação e a antecipação das práticas e conteúdos escolares que considero a importância desta pesquisa. Diante dessa perspectiva, tenho a consciência de que ainda há um longo caminho de lutas pela defesa da educação à frente, mas, ainda sim, deixo aqui a minha contribuição para os debates, reflexões e problematizações referente aos livros didáticos para crianças da pré-escola.

Portanto, finalizo as minhas contribuições ressaltando que os livros didáticos não dão conta de contemplar a riqueza da infância, desrespeitando as crianças com aprendizagem compulsória e sem significados, visando apenas a antecipação de práticas destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, não respeitando as políticas curriculares de Educação Infantil e a garantia dos direitos das crianças.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. **Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil?** Debates em Educação. Maceió, v.8, nº16, jul./dez. 2016.
- ADRIÃO, Theresa. et al. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p.799-818, out. 2009.
- ALMEIDA, Cristiane. **Era uma vez... 1, 2, 3!** São Paulo. Carochinha, 2020, V.1.
- ALMEIDA, Cristiane. **Era uma vez... 1, 2, 3!** São Paulo. Carochinha, 2020, V.2.
- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **A Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália.** Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.15, 2019.
- BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; BOITO, Crislaine. **As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil.** 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Simonis. **Creche: uma estranha no ninho educacional.** São Paulo, n.17, p.75-92. jan./jun., 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BRANDÃO, Ana (org). Rosa, Ester (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.** Minas Gerais: Autêntica Editora, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017.
- BRUNO, Viviane. **Bons amigos.** São Paulo. FDT Educação, 2020, V.1.
- BRUNO, Viviane. **Bons amigos.** São Paulo. FDT Educação, 2020, V.2.
- CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNC e educação infantil: Quais as possibilidades?** Revista Retrato da Escola Brasileira. v.9, n.17, p. 353-366, jul./dez. 2015.
- CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana. **Livro didático: Contradições para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar.** Paraná, v.1, 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil.** In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida. (Org.). *Infâncias e Docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.* 1ªed. São Paulo: Pedro e João, 2021, v., p.71-108.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia de governamentalidade contemporânea.** Belo Horizonte, v.32, p.229-253, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Práticas de governo em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientização em discurso.** ETD-Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.21, n.1, p.84-104, jan./mar. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. **O Currículo da creche em livros didáticos para docentes: da epistemologia do infantil à regulação da docência.** Campinas, v.43, n.119, p.5-19, 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. **Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância.** Revista de Educação Pública, v.27, p.771-791, 2018.

CASSINO, C. C. F. **Mercado editorial escolar do século XXI: livros didáticos, apostilas e formação de professores.** Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba, v. 3, p.17-31, 2008.

CHANAM, Marcela. **Escuta e Infância: Viver o cotidiano sensível,** 2020. Disponível em: <<https://www.blogculturainfantil.com.br/>>. Acesso em: 31/12/2022.

FOCCHI, Paulo Sérgio. **Alfabetização na Educação Infantil, é possível? O que a PNLD 2022 tem a ver com isso?** Youtube, 5 de maio de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.M.F. **Sistema apostilado de ensino.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Humanidade Unisinos. **Livro Didático na Educação Infantil, é possível? Orientações para a PNLD 2022.** YouTube, 4 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TA7g1LeQe8Y>>.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica / **Crianças como leitoras e autoras.**- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p.

Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília, DF: [2019]

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

MORO, Catarina; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Avaliação e Educação Infantil: Crianças e serviços no foco**. Porto Alegre, 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. **Avaliação na Educação Infantil: Um debate necessário**. São Paulo, v.24, n.55, p.272-302, 2013.

PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. **O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico**. Campinas, v.37, m. 103, p.377-392, set.-dez., 2017.

**Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019. BRASIL. Ministério da Educação.

QUEIROZ, Nina. **1, 2, 3 É tempo de aprender**. Curitiba. Editora LT, 2020, V.1.

QUEIROZ, Nina. **1, 2, 3 É tempo de aprender**. Curitiba. Editora LT, 2020, V.2.

SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da Pedagogia da Infância em narrativas de professoras**. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v.20, p.497-514, 2020.

SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; LOPES, Amanda Oliveira. **Os manuais e a pedagogização da docência na Educação Infantil**. Reflexão e Ação (versão eletrônica), v. 29, p. 177-191, 2021.

SILVA, Patrícia; CARLA, Vilza. **Adoletá**. São Paulo. Editora do Brasil, 2020, v.1.

SILVA, Patrícia; CARLA, Vilza. **Adoletá**. São Paulo. Editora do Brasil, 2020, v.2.

TEBALDI, Lisiane Rossatto. **“Ei, olha a história que a gente tá fazendo!” As crianças e suas performances na produção narrativa orais na pré-escola**. Porto Alegre, 2020.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Letramento e brincadeira: implicações e efeitos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica docente na pré-escola.** Santa Catarina, 2019.

TREVISAN, Marlon Dantas; REINKE, Gilvane; SILVA, Simone de Cássia Soares da. **A adoção de apostilas na Educação Infantil: reflexões sobre uma unidade didática.** Santa Maria, v.44, 2019.