

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Influências e confluências do livro didático no fazer docente com crianças da educação infantil

Débora de Souza Fernandes Figueiredo, Geisa Magela Veloso

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16440>

Submetido em: 2026-06-08

Postado em: 2026-07-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

INFLUÊNCIAS E CONFLUÊNCIAS DO LIVRO DIDÁTICO NO FAZER DOCENTE COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DÉBORA DE SOUZA FERNANDES FIGUEIREDO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4105-9845>
<deborafigueiredodue@gmail.com.br>

GEISA MAGELA VELOSO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7392-2749>
<velosogeisa@gmail.com.br>

¹ Unimontes. Montes Claros, Minas Gerais (MG), Brasil.

² Unimontes. Montes Claros, Minas Gerais (MG), Brasil.

RESUMO: O presente artigo foi produzido diante da necessidade de aprofundar a discussão sobre o uso do livro didático com crianças da educação infantil. O objetivo do artigo é analisar práticas pedagógicas e mediações docentes orientadas pelo livro didático Adoletá e o Manual do Professor (Silva; Carla, 2020), selecionado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2022), discutindo o modo como este recurso influenciou as práticas desenvolvidas com as crianças. A pesquisa é de abordagem qualitativa. O locus escolhido foi um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) de Montes Claros/MG e a participante é uma professora que atua com crianças de 5 anos nesta instituição. Os procedimentos utilizados foram a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental. Como resultado, constatou-se que, tanto o material didático utilizado com crianças, quanto o Manual do Professor estão em conformidade com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que propõe o ensino explícito e sistemático das relações grafema-fonema, em detrimento das orientações para as interações e experiências no mundo da cultura escrita na Educação Infantil. O livro apresenta atividades formatadas que não possibilitam às crianças vivenciarem a construção do conhecimento de forma lúdica e interativa.

Palavras-chave: Educação infantil. Livro didático. Alfabetização na educação infantil.

INFLUENCES AND CONFLUENCES OF TEXTBOOKS IN TEACHING PRACTICE WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHILDREN

ABSTRACT: This article was produced in response to the need to deepen the discussion on the use of textbooks with children in Early Childhood Education. The aim of the article is to analyze pedagogical practices and teaching mediation guided by the textbook Adoletá and the Teacher's Manual (Silva & Carla, 2020), selected in the National Textbook and Teaching Material Program (PNLD/2022), discussing how this resource influenced the practices developed with children. The research adopts a qualitative approach. The chosen setting was a Municipal Center for Early Childhood Education (Cemei) in Montes Claros/MG, and the participant is a teacher who works with five-year-old children at this institution. The procedures used were semi-structured interviews, participant observation, and document analysis. The results showed that both the teaching material used with children and the Teacher's Manual are aligned with the National Literacy Policy (PNA), which proposes explicit and systematic teaching of grapheme-phoneme relationships, to the detriment of guidelines focused on interactions and experiences within the world of written culture in Early Childhood Education. The textbook presents structured

activities that do not enable children to experience knowledge construction in a playful and interactive way.

KeyWords: Early childhood education. Textbook. Literacy in early childhood education.

INFLUENCIAS Y CONFLUENCIAS DEL LIBRO DIDÁCTICO EN LA PRÁCTICA DOCENTE CON NIÑOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: El presente artículo fue elaborado ante la necesidad de profundizar la discusión sobre el uso del libro didáctico con niños de la Educación Infantil. El objetivo del artículo es analizar prácticas pedagógicas y mediaciones docentes orientadas por el libro didáctico Adoletá y el Manual del Profesor (Silva; Carla, 2020), seleccionado en el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD/2022), discutiendo la manera en que este recurso influyó en las prácticas desarrolladas con los niños. La investigación adopta un enfoque cualitativo. El locus elegido fue un Centro Municipal de Educación Infantil (Cemei) de Montes Claros/MG y la participante es una profesora que trabaja con niños de 5 años en esta institución. Los procedimientos utilizados fueron la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis documental. Como resultado, se constató que tanto el material didáctico utilizado con los niños como el Manual del Profesor están en conformidad con la Política Nacional de Alfabetización (PNA), que propone la enseñanza explícita y sistemática de las relaciones grafema-fonema, en detrimento de las orientaciones dirigidas a las interacciones y experiencias en el mundo de la cultura escrita en la Educación Infantil. El libro presenta actividades estructuradas que no permiten a los niños vivenciar la construcción del conocimiento de manera lúdica e interactiva

Palabras clave: Educación infantil. Libro didáctico. Alfabetización en la educación infantil.

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), houve avanços e conquistas relacionadas à Educação Infantil. Contudo, ainda nos deparamos com práticas de educação arraigadas à homogeneização e massificação, que defendem o treino, a memorização e a repetição, que desconsideram as diferentes expressões das crianças, seus ritmos e suas singularidades. Isso significa dizer que:

Os avanços até aqui alcançados não revelam, ainda, estado satisfatório em relação à situação da educação pré-escolar. Muito foi conseguido, isto é inegável, porém nos falta assumir em teoria e na prática a construção de concepções claras, de um ideário que expresse a essência pedagógica, formativa, singular para o momento de vida no qual se encontram as crianças de faixa etária anterior aos sete anos (Angotti, 2010, p. 57).

Para Bujes (2001), a percepção de experiência educativa que tem percorrido creches e pré-escolas varia bastante. Muitas vezes, quando se trata de crianças das classes populares, as práticas são pautadas na submissão, no disciplinamento, no silêncio e na obediência.

De outro lado, mas de forma igualmente perversa, também ocorrem experiências voltadas para o que chamo de “escolarização precoce”, igualmente disciplinadoras, no seu pior sentido. Refiro-me a experiências que trazem para a pré-escola, especialmente o modelo da escola fundamental, as atividades com lápis e papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a

numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras (Bujes, 2001, p.16-17).

Tais práticas disciplinares e disciplinadoras, orientadas pela repetição e treino, não são novidade na Educação Infantil, tampouco foram inauguradas com a adoção do livro didático. Contudo, esses materiais se alinham a estas concepções e reforçam o controle das práticas docentes.

O uso de livros didáticos na Educação Infantil é comum em instituições particulares e adotado por algumas redes municipais de ensino. Entretanto, quando o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2020, implementa a distribuição de livros didáticos para a pré-escola, essa prática foi estendida às instituições públicas que aderiram à política, suscitando diversas discussões, uma vez que os objetivos da Educação Infantil não se associam ao uso de livros didáticos.

Essa ampliação do PNLD constitui ação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019), e revogada pelo Decreto n.º 11.556, de 2023 (Brasil, 2023). A PNA implementou programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica. A política foi “[...] implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam: promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica” (Brasil, 2019, p. 53).

Sob a perspectiva pedagógica capaz de promover o desenvolvimento infantil, o grande problema do uso de livros didáticos na Educação Infantil, discutido mesmo antes da implementação da PNA, é que:

(...) a ênfase do material didático recai sobre a atividade escrita, gráfica ou plástica a ser feita na folha do material, ou seja, mesmo que os Livros Didáticos apresentem outras propostas para ampliar/alargar as experiências, a centralidade do trabalho está voltada aos conteúdos de forma a não expandir a relação criança-objeto livro (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016, p. 10).

Ao serem adotados pelos sistemas de ensino, as concepções presentes nesses livros didáticos passam a integrar a cultura escolar e orientar as práticas docentes nas creches e pré-escolas, buscando regular a conduta dos sujeitos e a gestão do próprio sistema educacional.

Do ponto de vista financeiro, o livro didático é responsável por uma grande fatia do faturamento do mercado livreiro, gerando impactos significativos na economia, o que o torna alvo de interesses, pressões e influências políticas. Isso revela como as políticas públicas destinadas à Educação Infantil brasileira vêm sendo gestadas de forma imbricada com a racionalidade neoliberal, segundo a lógica empresarial (Borges; Garcia, 2019). Dessa forma, os livros não se constituem em objetos de cultura, mas em objetos financeiros, nos quais os interesses empresariais não se vinculam à promoção da qualidade da educação, mas ao lucro.

Considerando o trabalho educativo realizado com as crianças, o livro didático é apresentado como alternativa para a promoção do desenvolvimento infantil. Contudo, sua proposição não se alinha à Educação Infantil, cujo eixo não são os conteúdos disciplinares, as habilidades e competências, mas as interações e a brincadeira, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010).

Sobre esses eixos, pode-se afirmar que a interação é o terreno no qual a criança se desenvolve, participa das relações e não constitui exclusivamente um processo psicológico, mas também social, cultural e histórico. “As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento” (Kuhlmann Júnior, 2015, p. 30).

Quanto à brincadeira, outro fundamento do trabalho na Educação Infantil, Mascioli afirma que:

O brincar é o componente fundamental da infância, possibilitando a interação da criança com os elementos da cultura da qual faz parte. Brincando, a criança lê, relê e interpreta comportamentos, gestos, atitudes e valores presentes na organização social; apropria-se e recria o universo cultural em que está inserida (Mascioli, 2009, p. 124).

As interações e a brincadeira articulam-se às infâncias, a aprendizagem e desenvolvimento. O uso de livros didáticos está na contramão do que propõem as normativas nacionais e os pesquisadores da Educação Infantil. Em seu estudo, Boito, Barbosa e Gobbato (2016) analisaram o conteúdo de uma coleção de livros didáticos destinados à Educação Infantil e concluíram que:

Embora os Livros Didáticos proponham em alguns momentos interações entre os pares, e também com outros adultos, o que predomina é a atividade individual da criança, sem potencializar o confronto, levantamento de hipóteses e trocas de ideias, o trabalho em conjunto (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016, p. 10).

Diante da necessidade de aprofundar a discussão sobre o uso do livro didático, produzimos o presente artigo, orientado pelo seguinte problema de pesquisa: a forma como o livro didático do PNLD/2022 foi estruturado, em atendimento à Política Nacional de Alfabetização, favorece o desenvolvimento de práticas que promovem a brincadeira e as interações entre as crianças na Educação Infantil?

Para construir respostas a esse problema, o artigo orientou-se pelo objetivo de analisar práticas pedagógicas e mediações docentes orientadas por livro didático selecionado no PNLD/2022, discutindo o modo como este recurso influenciou as práticas desenvolvidas com as crianças

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Para a construção dos dados, analisamos o livro didático Adoletá, uma das obras selecionadas pelo PNLD/2022 e adotada na unidade de ensino pesquisada. Utilizamos, ainda, entrevista semiestruturada com a professora da turma e observação participante em sala de referência do 2.º período.

O locus de pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) de Montes Claros/MG, escolhido por se tratar de uma unidade do Sistema Municipal já consolidada ao longo de 22 anos de atendimento. Outro fator considerado foi a adesão da Cemei ao PNLD – Obras Didáticas e a utilização desse recurso na estruturação de sua ação docente junto às crianças.

A participante da pesquisa atua como regente de uma turma de 2.º período (crianças de cinco anos) e que fez uso do livro didático Adoletá, no ano de 2023. Foram observadas dez aulas entre setembro e dezembro de 2023. A escolha dessa turma ocorreu por indicação da diretora do Cemei. Para preservar a identidade da instituição e da professora, utilizamos nomes fictícios. Referimo-nos à instituição por “Cemei Arco-Íris” e à professora como “Caliandra” — uma flor do cerrado.

Reiteramos o compromisso com o respeito à dignidade humana e a garantia do pleno exercício dos direitos. Nesse sentido, o sigilo e o anonimato das participantes da pesquisa foram preservados. O projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unimontes, sob protocolo CAAE: 63450722.9.0000.5146 e aprovado sob Parecer de N° 5.700.221, em quatorze de outubro de 2022.

Na apresentação da realidade, na primeira seção deste artigo, faremos a caracterização do livro didático Adoletá (Silva; Carla, 2020a), com análise de atividades e apontamentos sobre o Manual do Professor, em sua aderência ao edital do PNLD/2022. Na segunda, trataremos uma discussão sobre as práticas em sala de referência a partir do livro didático. Na terceira seção, apresentaremos as perspectivas da professora em relação ao uso do livro didático e, por fim, as considerações finais, são apresentadas reflexões decorrentes do estudo.

O LIVRO DIDÁTICO ADOLETÁ E O MANUAL DO PROFESSOR

Nesta seção, caracterizamos brevemente o livro didático Adoletá, escolhido no PNLD/2022, bem como o Manual do Professor, ambos adotados no Cemei em questão, descrevendo sua estrutura e organização. Além disso, apresentamos análise das atividades desse material didático, a fim de contextualizar sua proposta formativa e potencial influência na estruturação das práticas pedagógicas.

Para descrever o livro didático, utilizamos o material distribuído às crianças no Cemei Arco-Íris e cedido pela professora. A coleção Adoletá é composta por dois livros: o volume I, destinado a crianças pequenas de quatro anos de idade, e o volume II, voltado para crianças de cinco anos. A obra analisada corresponde ao volume II, sendo consultado o Manual do Professor disponibilizado no site da editora.

O livro didático Adoletá é uma publicação da Editora do Brasil e apresenta um título sugestivo, pois remete a uma brincadeira integrante das culturas da infância. O livro possui duas autoras: a primeira é mestre e doutora em Distúrbios do Desenvolvimento, graduada em Psicologia e professora universitária; a segunda é especialista em Psicopedagogia, licenciada em Pedagogia, autora e coautora de obras didáticas destinadas à Educação Infantil.

Chamou-nos a atenção o fato de a primeira autora não possuir formação em Pedagogia ou em área da Educação Infantil, mas essa formação encontra-se alinhada às diretrizes da PNA, que foi estruturada por profissionais que, em sua maioria, não são pedagogos. A ideia central é que a alfabetização se oriente pelas ciências cognitivas da leitura, de modo que as práticas sejam concebidas como aplicação dos conhecimentos produzidos por esse campo. Nesse sentido, a formação em Psicologia e a ausência de formação pedagógica mostram-se coerentes com os propósitos da política, que desconsidera as ciências da educação e os saberes docentes, reduzindo os professores à condição de aplicadores de conhecimentos oriundos de outras áreas.

O livro didático Adoletá possui 192 páginas e está organizado em duas partes: a primeira aborda a Literacia, com 98 páginas; a segunda contempla a Numeracia, com 93 páginas. A obra não integra as duas áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, apresentando os conteúdos de maneira estanque e disciplinar. Em nossa análise, atentamos-nos às atividades de literacia, distribuídas em quatro unidades intituladas “Linguagem e vocabulário”.

Antes de apresentar a caracterização do livro, esclarecemos o termo *literacia*. Para a PNA é o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p. 51). Esse conceito constitui uma escolha terminológica e ideológica da PNA, uma proposição que nega o conceito de *letramento* e pretende alinhar o Brasil aos estudos internacionais, indicando um suposto atraso do país — atraso que seria corrigido por meio dessa política pública.

Retomando a caracterização do livro didático, observa-se que ele se apresenta em formato brochura, com encadernação de páginas coladas, o que favorece o manuseio — embora as folhas possam se desprender com facilidade em comparação às encadernações costuradas, mais resistentes. Esse formato permite que o livro seja segurado com apenas uma mão e evita acidentes com as crianças, diferentemente dos modelos encadernados com espirais plásticas ou metálicas. O livro possui dimensões de 21cm x 28cm, tamanho típico desse tipo de material. O papel utilizado no miolo é branco e de boa qualidade; apesar da baixa gramatura e certa transparência, fazendo com que as imagens de uma página interfiram na legibilidade do verso, como se pode observar nas Figuras 4, 5 e 6. A capa do material pode ser vista na Figura 1.

Figura 1 - Capa e contracapa do livro didático *Adoletá*.



Fonte: *Adoletá* (Silva; Carla, 2020a).

A fundamentação teórica do material didático baseia-se na PNA. Embora o livro também esteja vinculado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não se observam, no Manual do Professor e nas atividades propostas, referências efetivas aos campos de experiência da Educação Infantil previstos pela Base. Conforme o manual:

Uma das principais novidades trazidas pela PNA são diretrizes para que os materiais didáticos voltados ao ensino da leitura, escrita e matemática sejam embasados nos mais recentes resultados de pesquisas das ciências cognitivas - a Psicologia cognitiva e a Neurociência cognitiva. A PNA, portanto, visa criar uma ponte entre a ciência e as práticas educacionais realizadas nas escolas. Assim, todas as atividades propostas neste manual têm embasamento teórico nesses achados científicos (Silva; Carla, 2020b).

O livro foi produzido para atender ao edital do PNLD/2022, sem demonstrar maior preocupação com os conhecimentos produzidos no campo das ciências da educação, sobretudo aqueles relacionados às crianças e às infâncias. No que se refere à leitura e à escrita, desconsidera-se o processo de compreensão desse objeto cultural pela criança, bem como os estudos do *letramento*, diversidade de gêneros textuais e práticas sociais de uso da linguagem escrita.

Há contradições na própria fundamentação teórica da obra, uma vez que propõe atividades de treino e memorização, bastante formatadas, ao mesmo tempo em que afirma, em consonância com a BNCC, que esta etapa deve priorizar interações e brincadeiras. As atividades não oferecem possibilidades para que a criança pense e construa conhecimentos; ao contrário, apresentam os conceitos prontos para serem memorizados.

O material assemelha-se às cartilhas de alfabetização difundidas no final da década de 1970, concepção amplamente criticada por pesquisadores devido à simplificação, descontextualização e pobreza conceitual. Em *Adoletá*, na tentativa de simplificar significados para torná-los acessíveis às crianças, o livro apresenta conceitos limitados e equivocados, como nos verbetes do glossário: “Capitão é o chefe nos navios” e “Robô é uma máquina capaz de se movimentar e agir” (Silva; Carla, 2020a, p. 25-26).

No que se refere à organização curricular, o livro tende a utilizar duas páginas para cada conteúdo, sem estabelecer conexões entre os temas, o que ocasiona rupturas bruscas e conduz a uma abordagem superficial. Por ser excessivamente diretivo, o material não deixa espaços para a criança preencher com seus conhecimentos prévios, descobertas e construções. As atividades são tradicionais, baseadas em tracejados e exercícios repetitivos, apresentando estrutura previsível e foco no reconhecimento de letras e treino motor voltado às habilidades de coordenação motora fina. O padrão dos exercícios ao longo da obra permanece praticamente o mesmo, não contribui para um trabalho significativo com as crianças e compreende a língua como um código.

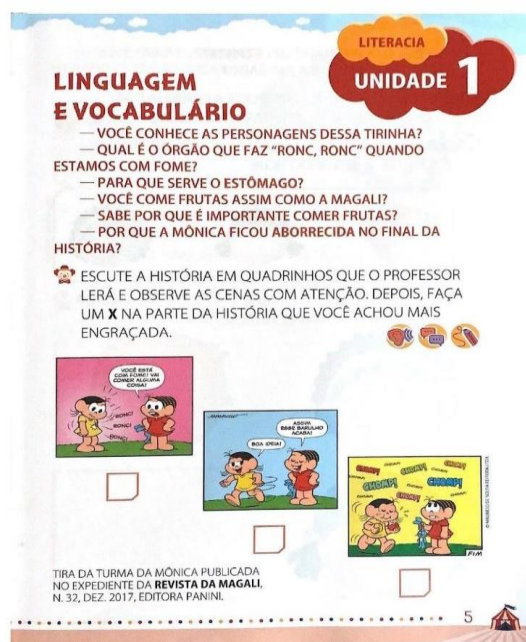
Em suas reflexões sobre a ação pedagógica orientada por livros didáticos, Brandão e Rosa (2017) afirmam que:

Subjacente a esse tipo de trabalho na Educação Infantil está a ideia de que a aquisição da leitura e escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa, bastando à criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada. Semelhantemente à abordagem dos pré-requisitos, a ênfase está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras (Brandão; Rosa, 2017, p. 16).

As autoras, Brandão e Rosa (2017), sustentam que é improvável que métodos baseados em repetição contribuam para o desenvolvimento de pensamento autônomo e criativo. Além disso, “a repetição pode, às vezes, ser muito mecânica e chata, obrigando as crianças a realizarem tarefas que muitas não compreendem direito” (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 35).

Em sua primeira atividade, o livro apresenta uma tirinha para leitura, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Atividade de linguagem e vocabulário



Fonte: Adoletá (Silva; Carla, 2020a).

A interpretação do texto é apresentada às crianças antes que possam elaborar suas próprias deduções, como se pode perceber na questão: “Por que a Mônica ficou aborrecida no final da história?”. O livro define que “aborrecida” é interpretação “correta” para o ânimo da personagem, desconsiderando a polissemia do texto e as possibilidades de significação. Na narrativa de Maurício de Sousa, as crianças poderiam pensar que Mônica não estava chateada, mas impressionada com a quantidade de alimentos consumidos por Magali ou surpresa com o barulho produzido ao mastigar. Mas, a pergunta define a leitura e não permite que a criança realize sua própria interpretação. Ainda destacamos que o Manual do Professor orienta a leitura do texto verbal: “Leia a tirinha em voz alta para as crianças. Enquanto estiver lendo, vá percorrendo as linhas com os dedos, indicando o sentido da leitura” (Silva; Carla, 2020b, p. 22). Esta orientação desconsidera as ilustrações e o gênero textual tirinha – um texto verbo-visual.

Na sequência, propõe-se que a professora entregue papel e lápis para que as crianças inventem uma história em quadrinhos, sem que haja trabalho prévio que dê suporte a essa construção. Não são exploradas as características do gênero textual, composto por linguagem, os aspectos relacionados ao humor, às imagens, aos recursos onomatopaicos ou aos tipos de balões. Tampouco são discutidos possíveis conteúdos para a escrita, já que “o tema pode ser livre” (Silva; Carla, 2020b, p. 22). Em síntese, não são realizadas atividades prévias capazes de construir condições para a escrita.

Segundo Sercundes (2004), este tipo de produção de texto caracteriza a concepção da “escrita vista como dom”, em que escrever torna-se um ato de articular informações disponíveis ou conhecimentos prévios, sem orientação ou discussão, favorecendo aqueles considerados “dotados” ou “inspirados”.

No livro didático Adoletá as abordagens são aligeiradas. A exemplo, o tema “sentimentos” é trabalhado nas páginas 5 e 6. Na página 7, introduz-se o tema das regiões do Brasil e seus costumes, com a proposição — sem orientação — de uma apresentação de danças regionais. Na página 9, há nova mudança temática – obras de arte, com destaque para o quadro Abaporu, de Tarsila do Amaral. Nesta temática, o Manual sugere a seguinte leitura para as crianças:

Tarsila do Amaral foi uma importante pintora e desenhista brasileira. Seu quadro mais famoso é o *Abaporu*, pintado em 1928. Esta é considerada a obra mais cara já feita por um artista brasileiro, tendo sido vendida por 1,5 milhão de dólares. O nome da tela vem da junção das palavras indígenas *aba*, que significa “homem”, e *poru*, que significa “comer carne humana”. Sendo assim, *Abaporu* significa o “homem que come carne humana”. Essa imagem simbolizou um movimento que queria deglutir a cultura europeia e transformá-la em algo brasileiro (Silva; Carla, 2020b, p. 26).

Da forma como o texto é apresentado, o tema torna-se excessivamente complexo para a faixa etária das crianças. O Manual aborda o canibalismo e o movimento antropofágico sem utilizar linguagem adequada ao público infantil. Na página seguinte, o livro propõe apenas que as crianças coloram o *Abaporu*, em vez de incentivar releituras, desenhos livres ou explorações criativas com materiais diversificados.

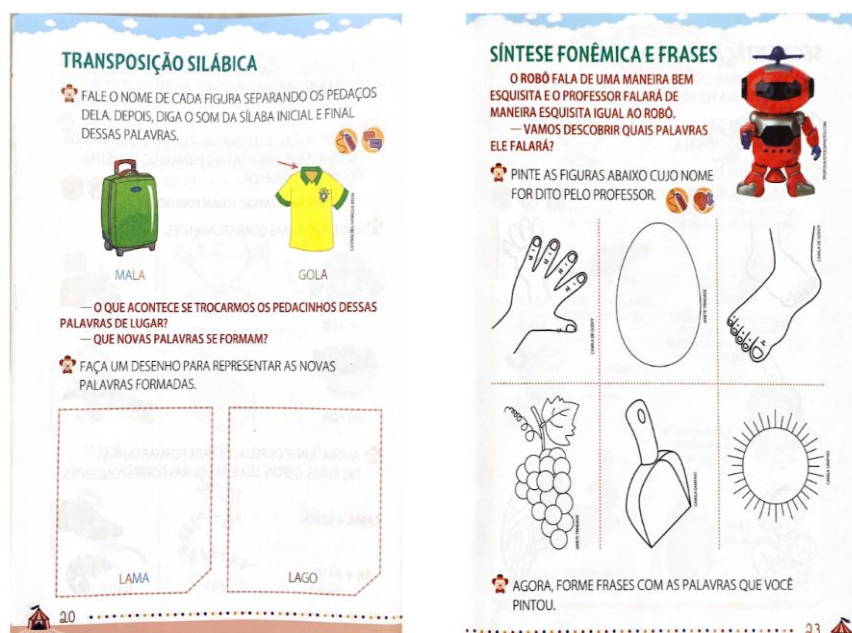
Ao afirmar que o texto é complexo, não sugerimos superficializar o trabalho com as crianças, mas chamar atenção para o alerta de Liberato (1999), ao defender que o leitor iniciante não deve ser exposto a textos excessivamente difíceis e inadequados ao seu conhecimento prévio.

No livro didático *Adoletá*, após abordar sentimentos, cultura e arte em apenas seis laudas – entre as páginas 5 a 10 –, é introduzido o tema “Rima e Aliteração”, enfatizando atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética por meio de práticas memorísticas e diretivas, estruturadas por abordagem fônica. No Livro do Estudante é proposta a identificação de rimas em nomes próprios – Marina/Catarina; Adão/João; Miguel/Raquel. O Manual do Professor sugere cantar “A barata diz que tem” e identificar sons finais iguais em pares de palavras. Na página seguinte é proposta uma parlenda e espera-se que as crianças reconheçam fonemas iniciais iguais nas palavras “leia”, “Luzia”, “livraria”, “lencinho”, entre outras.

O trabalho no livro *Adoletá* centra-se nos fonemas, priorizando o ensino sistemático da consciência fonêmica. Para Moraes (2006), o método fônico parte da ideia de ensinar as crianças a pronunciar fonemas isoladamente e memorizar as letras correspondentes. Para o autor, os defensores desse método acreditam que: [...] seria fácil para o aprendiz segmentar as palavras orais em fonemas, pronunciando-os isoladamente [...], e que isso constituiria requisito para a aprendizagem das relações letra-som (Moraes, 2006, p. 8-9). Moraes (2006) ainda argumenta que a pronúncia isolada dos fonemas é tarefa artificial e excessivamente complexa para crianças, podendo gerar sobrecarga cognitiva e exclusão.

Na página 20 do Livro do Estudante, conforme a Figura 3, as atividades desconsideram o modo natural de uso da linguagem ao exigir a leitura de fonemas isolados.

Figura 3 - Transposição silábica e síntese fonêmica.

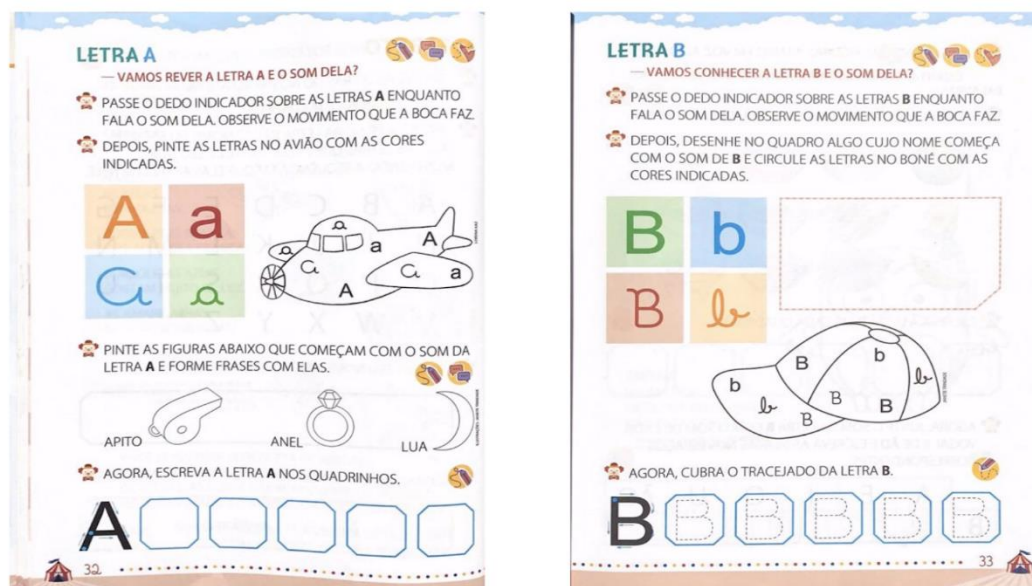


Fonte: Adoletá (Silva; Carla, 2020a).

O próprio livro admite que essa prática é estranha, ao afirmar: “O robô fala de uma maneira bem esquisita e o professor falará de maneira esquisita igual ao robô. Vamos descobrir quais palavras ele falará?” (Silva; Carla, 2020a, p. 23). No Manual do Professor, as orientações afirmam que a pronúncia isolada de fonemas é “esquisita”. Ou seja, o professor irá artificializar a linguagem, separando unidades mínimas de som e espera-se que as crianças consigam fazer a síntese dos fonemas, fora de seu contexto linguístico.

Ao longo do Manual do Professor, afirma-se que as atividades foram fundamentadas em evidências científicas. Entretanto, o documento desconsidera evidências e pesquisas recentes da área da Educação Infantil e da alfabetização, que apontam as limitações do método fônico. O Manual apresenta um conceito restrito de alfabetização, reduzindo-a à decodificação de grafemas e fonemas. Embora afirme que a Educação Infantil deve priorizar cuidado, interações, vivências e brincadeiras, não é isso que se observa nas atividades propostas.

Ao longo da unidade de literacia, do livro Adoletá, são apresentadas 87 atividades, das quais 49 consistem em exercícios de reconhecimento de letras, treino de letras e fonemas, enfatizando repetição e preparação para a alfabetização, como mostra a figura 4, a seguir.

Figura 4 – Atividade de treino das letras A e B.

Fonte: *Adoletá* (Silva; Carla, 2020a).

Em contraposição a essa perspectiva de ensino centrado na decifração, Corsino et al. (2016) defendem que cabe à Educação Infantil criar situações significativas de leitura e produção de textos, permitindo que as crianças revelem hipóteses, pensamentos e interpretações em processos interativos mediados pela professora. As crianças são curiosas por natureza e, em relação à linguagem escrita, não é diferente.

Segundo Baptista (2010), não é necessário compreender as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao ouvir histórias ou elaborar narrativas a partir de livros de imagens. As crianças formulam hipóteses, inventam sentidos e demonstram protagonismo na construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Outro conceito impreciso no manual é o de literacia emergente, descrito como o conjunto de habilidades que permitiriam à criança tornar-se alfabetizada. Entretanto, não se explicita quais habilidades devem ser desenvolvidas, nem estabelece relações consistentes com práticas reais de leitura e escrita.

Chama a atenção o fato de leitura e literatura estarem ausentes da lista de habilidades preditoras da alfabetização, proposta no documento orientador da PNA (Brasil, 2019) e apresentada no Manual do *Adoletá*. A lista é composta por: conhecimento alfabético, consciência fonológica, nomeação automática rápida de letras e dígitos, nomeação automática rápida de objetos e cores, escrita inicial de letras isoladas e do próprio nome, e memória fonológica (Silva; Carla, 2020b).

Ao longo da análise, percebemos que o material didático está voltado ao atendimento da PNA, sem compromisso efetivo com os princípios que regem a Educação Infantil. Trata-se de uma incoerência instituída pela PNA, que chega às salas de referência de crianças pequenas, comprometendo a qualidade da Educação Infantil.

Na seção seguinte, apresentaremos discussões e reflexões sobre o uso desse livro didático em uma unidade de Educação Infantil em Montes Claros/MG.

O FAZER DOCENTE A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO ADOLETÁ

O Cemei lócus da pesquisa funciona em prédio alugado, com dois pavimentos, originalmente construído para aluguel de kitnets. Por esse motivo, os espaços e as salas foram adaptados para receber as crianças. O prédio possui um amplo espaço externo, no qual acontecem as aulas de Educação Física e o recreio, na parte descoberta, e na área coberta ficam as mesas do refeitório.

O Cemei atende quatorze turmas. A sala de referência que atende as crianças de cinco anos, na qual realizamos a observação participante das aulas, era bastante pequena, com carteiras enfileiradas — ao todo, doze destinadas às crianças e uma à professora. Na parede, havia um silabário, um calendário, numerais sequenciados até 20 com representação de quantidade, um quadro branco com numerais de 0 a 40 na parte superior e o nome da professora fixado na porta. A sala era bem iluminada por luz natural; tanto a porta quanto a janela eram de vidro e estavam voltadas para o pátio descoberto, onde as crianças realizavam as aulas de Educação Física e o recreio, momentos em que o barulho externo atrapalhava as atividades. A sala possuía banheiro e uma pequena sala ao fundo, onde ficavam os armários e onde as crianças guardavam as mochilas. Esse espaço também era utilizado para a rodinha de conversa.

A turma era composta por quatorze alunos. Contudo, durante o período de observação, não houve um único dia em que todas as crianças comparecessem simultaneamente; a frequência média era de dez crianças. O início das aulas estava previsto para as 7h, porém as atividades propriamente ditas geralmente começavam às 7h20. Durante esse intervalo inicial, a professora recebia as crianças na porta da sala e, ao entrarem, elas retiravam da mochila o caderno de tarefas e o colocavam sobre a mesa da docente, sem necessidade de solicitação. Em seguida, guardavam as mochilas na sala do fundo e acomodavam-se em suas carteiras para aguardar os demais colegas. Nesse período, as crianças conversavam entre si e também com a professora.

Às 7h20, o portão da escola era fechado e a professora iniciava a aula com músicas e oração. Em seguida, perguntava qual era o dia da semana, mostrava-o no calendário e escrevia a data no quadro. De modo geral, a rotina diária iniciava-se sempre dessa mesma forma.

Para melhor compreensão da estruturação da rotina da turma, descreveremos um dos dias de observação. A aula teve início conforme descrito anteriormente. A primeira atividade do dia ocorreu às 7h27 e foi realizada com o livro didático *Adoletá*, páginas 130 a 133, contemplando atividades de Matemática. Não havia uma abordagem dos temas e conteúdos curriculares presentes no livro didático; a professora apenas explicava a atividade para toda a turma e, em seguida, solicitava que as crianças a realizassem individualmente, passando posteriormente entre as carteiras para acompanhar e corrigir.

Não se tratava de uma atividade de interação, discussão, compartilhamento de saberes e experiências ou ampliação do conhecimento de mundo. A aula com o livro didático consistia basicamente na realização de exercícios pelas crianças. Esse trabalho estendeu-se até as 8h11.

Na sequência, a professora fixou no quadro um cartaz com a parlenda *Corre Cutia* e pediu que as crianças a lessem. Algumas reclamaram: “Ah, tia! De novo?”, demonstrando desinteresse diante da repetição da atividade. Em seguida, Calandra distribuiu uma cópia xerografada da parlenda contendo lacunas para serem preenchidas pelas crianças. A professora ditava as palavras e circulava entre as mesas oferecendo auxílio. Posteriormente, as crianças coloriram os desenhos presentes na atividade.

Destacamos que a parlenda foi utilizada como instrumento de escolarização voltado à alfabetização, e não como possibilidade de brincadeira e interação entre as crianças. Não houve canto, brincadeira ou exploração lúdica da linguagem. Acreditamos que, por se tratar de um texto conhecido e

eixo orientador de uma brincadeira literário-corpórea, as crianças esperavam brincar, uma atividade mais dinâmica e interativa, e não apenas preencher as lacunas do texto – razão pela qual demonstraram insatisfação.

Às 9h, iniciou-se outra atividade: leitura de palavras retiradas da parlenda, escritas isoladamente no quadro, seguida da formação de frases. Essa prática evidencia a ênfase na preparação para a alfabetização em detrimento de um trabalho efetivo com o texto. Percebemos que, quando a professora solicitava a leitura das palavras no quadro, as crianças tentavam adivinhar com base em pistas fornecidas pela docente, o que indica que estavam buscando compreender o sistema de escrita, tal como fazem com outros objetos de conhecimento. Até esse momento da aula, não havia ocorrido nenhuma atividade de movimento ou interação coletiva; as crianças permaneceram sentadas em suas mesas individuais até o horário do recreio.

Em determinado momento da aula, uma das crianças voltou-se para a pesquisadora e afirmou: “Eu sou a mais inteligente daqui”. Interpretamos essa fala como uma tentativa de interação, revelando uma necessidade de expressar sentimentos e percepções sobre si mesma. Em outra situação, enquanto coloriam as atividades, registramos o seguinte diálogo entre duas crianças:

Criança 1: “Olha, é madeira. Se você esfregar um no outro, vai fazer fogo”.

Criança 2: (esfrega um lápis no outro na tentativa de produzir fogo). Em seguida, as crianças continuam colorindo. (Aula 1, 01/09/2023).

Essa interlocução poderia ter conduzido a aula para outro rumo, tornando-a mais rica de sentidos, surpreendente e significativa. Contudo, a fala das crianças não foi percebida pela professora, que estava concentrada em auxiliar a realização da atividade proposta. Nesse sentido, Barbosa, Maia e Roncarati (2016, p. 235) afirmam:

Muitas vezes, pelo fato de nos fixarmos em um *rol* de “ensinamentos” predeterminados, os quais consideramos pertinente passar às crianças, e nos limitarmos a ele, acabamos por deixar escapar aos nossos olhos os diversos aprendizados que elas tecem espontaneamente - e que esses aprendizados podem ser bem mais importantes e interessantes para a criança no momento do que os por nós concebidos.

O currículo da Educação Infantil deve reconhecer as diferentes fontes de aprendizagem, dentre elas as próprias crianças, as situações vividas e, sobretudo, sua atividade constante de atribuição de sentidos aos signos apresentados. Assim, torna-se fundamental ao professor:

favorecer as interações sociais e as brincadeiras, eixos fundamentais da Educação Infantil, e também as narrativas das crianças, as quais se pautam pela imaginação, pela fantasia e por aquelas aprendidas socialmente que as crianças utilizam para constituir um saber de si e um saber do coletivo ao qual pertencem (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 27).

Retomando a descrição da aula, às 9h17 a professora cantou algumas músicas infantis com as crianças. Nesse momento, algumas delas levantaram-se espontaneamente para dançar no ritmo da música. Não houve impedimento, mas também não houve estímulo à participação corporal, tampouco integração da professora à dança espontânea surgida na atividade.

Em seguida, as crianças higienizaram as mãos com álcool e dirigiram-se ao refeitório às 9h22. Após o lanche, seguiram para o recreio. Durante o recreio, as crianças não eram acompanhadas pela

professora, que utilizava esse período para o intervalo de café. Havia sempre outro servidor responsável pela supervisão das brincadeiras no parquinho e demais atividades livres.

Ao retornarem do recreio, às 10h, as crianças dirigiram-se à sala do fundo, onde se sentaram no chão em roda para brincar de Corre Cutia. Depois, cantaram a música Atirei o pau no gato. Às 10h15, voltaram às carteiras e a professora distribuiu blocos de montar até o horário de preparação para a saída, às 11h. As crianças demonstravam grande interesse por esse momento, utilizando a imaginação para construir diferentes objetos com as peças.

Na segunda aula observada, a professora iniciou a rotina da mesma forma: recebendo as crianças na porta da sala, realizando oração e cantando músicas infantis. Em seguida, fez perguntas sobre a história impressa em cores O pássaro sem cor, de Luís Norberto Pascoal (Pascoal, 2015), trabalhada no dia anterior: “A história é sobre o quê?”, “O que aconteceu com o pássaro sem cor?” e “No final, de que cores o pássaro ficou?”.

As crianças participaram respondendo às perguntas, com exceção de uma que permanecia dormindo sobre a mesa desde sua chegada. Posteriormente, foram para a sala do fundo assistir a vídeos musicais. Percebemos que as crianças apreciaram bastante esse momento, talvez pela possibilidade de sair das carteiras. Inclusive, a criança que dormia despertou para acompanhar os vídeos.

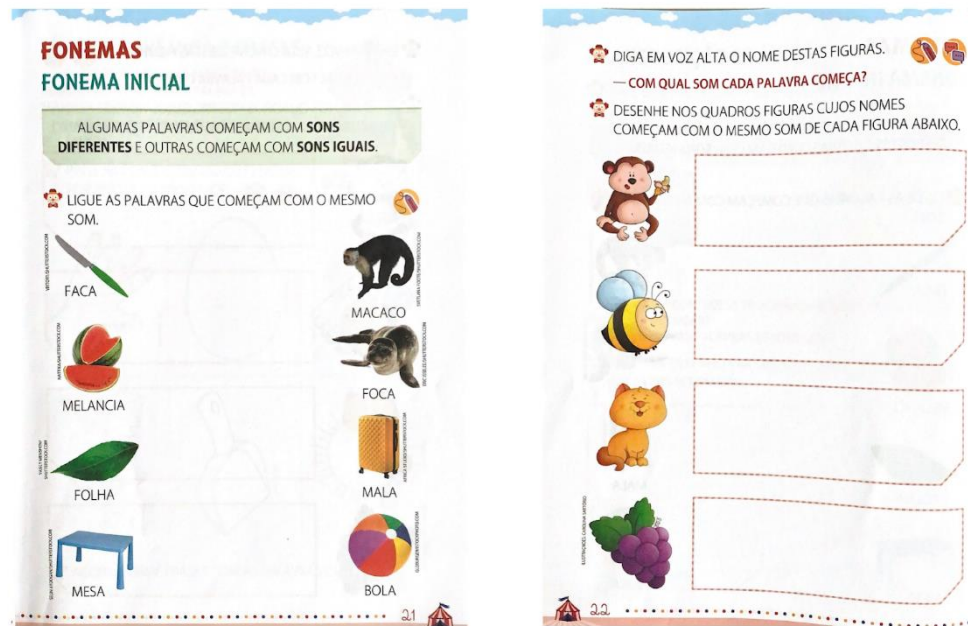
Foram exibidos dois vídeos relacionados ao respeito às diferenças. Ao final, a professora realizou perguntas de compreensão e entregou uma atividade xerografada relacionada à história, na qual as crianças deveriam escrever o nome completo, copiar o título da narrativa e fazer um desenho. Calandra escreveu o nome da história no quadro para que os alunos copiassem.

Enquanto as crianças realizavam a atividade, a professora corrigia os cadernos de tarefa — eram quatro atividades para casa por semana. Após concluírem a proposta, as próprias crianças recortaram a folha para colá-la no caderno, com auxílio da professora.

Às 8h32, iniciou-se uma atividade do livro didático, páginas 21 e 22 (figura 5), relacionada aos fonemas. A professora apresentou a atividade para toda a turma e realizou uma explicação coletiva. Em seguida, passou pelas carteiras auxiliando individualmente as crianças. Nem todas conseguiram compreender o que era solicitado.

Na atividade de ligar objetos com fonemas iniciais iguais, a professora enfatizava a grafia da letra, e não o som isolado do fonema. Antes da realização dos desenhos no livro, explorou oralmente palavras utilizando a sílaba inicial, e não o fonema inicial. Ou seja, o livro propôs atividades voltadas para os fonemas, mas a professora produziu adaptação e mudança no objetivo pretendido. Algumas crianças realizaram desenhos aleatórios, não associados aos sons pretendidos.

A atividade era individual, embora houvesse momentos coletivos mediados pela professora. Entretanto, não havia interação entre as crianças. Posteriormente, formaram três frases com palavras retiradas do livro, copiadas no caderno a partir da escrita da professora no quadro.

Figura 5 – Atividade para o trabalho com fonemas no livro *Adoletá*.

Fonte: *Adoletá* (Silva; Carla, 2020a).

Após o lanche e o recreio, as crianças retomaram a atividade anterior e continuaram copiando frases no caderno, enquanto a professora prestava assistência individual nas mesas. A turma possuía duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entretanto, não observamos, nessa nem nas demais aulas acompanhadas, atividades adaptadas ou direcionadas às suas necessidades e especificidades.

Às 10h11, iniciou-se uma atividade de Matemática nas páginas 140 e 141, com o tema “Representação concreta e verbal de raciocínios”. Essa atividade poderia ter sido trabalhada concretamente, por meio da brincadeira Coelhoinho sai da toca. Após concluírem a atividade, as crianças colocaram os livros sobre a mesa da professora. Quando Caliandra anunciou que iriam brincar, as crianças demonstraram entusiasmo, levantando-se das cadeiras. Contudo, a professora pediu que se sentassem novamente, contendo a agitação.

Realizou-se a contagem das crianças e a professora escreveu o quantitativo no quadro. Em seguida, perguntou quantas “tocas” seriam necessárias para a brincadeira. Apesar de conhecerem o número de participantes, as crianças demoraram a utilizar essa informação para responder.

Às 10h33, a turma dirigiu-se ao pátio para brincar de Coelhoinho sai da toca. Como os bambolês estavam quebrados, a professora desenhou as tocas no chão com giz. A brincadeira durou apenas sete minutos, embora as crianças demonstrassem grande entusiasmo. A professora justificou o encerramento em razão do calor excessivo. De volta à sala, distribuiu blocos de montar para brincarem até o horário da saída.

Durante as aulas observadas, percebemos que as brincadeiras livres eram contempladas apenas no recreio, quando as crianças utilizavam o parquinho. Na sala de referência, as brincadeiras aconteciam somente nos últimos vinte minutos da aula e limitavam-se ao manuseio de blocos de montar ou brinquedos trazidos de casa. Nesses momentos, havia pouca interação, pois as crianças permaneciam sentadas em suas carteiras. Em algumas ocasiões, as mesas eram organizadas em duplas, favorecendo minimamente as interações.

O trabalho com músicas esteve presente apenas na abertura das aulas, não sendo explorado como possibilidade de dança ou brincadeira. As artes plásticas também não foram contempladas nas aulas observadas, possivelmente devido à existência de um professor especializado responsável por essas atividades no Cemei, em 2 módulos semanais de cinquenta minutos.

Também sentimos falta da presença e do manuseio de livros literários, bem como da leitura compartilhada de obras infantis. Acreditamos que isso se deva ao fato de as aulas de literatura serem ministradas apenas uma vez por semana pela professora de apoio pedagógico. Essas especializações acabam limitando possibilidades de trabalho com literatura e artes, que poderiam ser realizadas cotidianamente pela professora regente.

No que se refere às atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades pretendidas pela PNA, observamos que eram realizadas diariamente, utilizando o livro didático e atividades impressas complementares. As crianças já não necessitavam de fichas para escrever o próprio nome, pois conseguiam registrá-lo de memória.

Os materiais mais utilizados em sala de referência eram o livro didático, o caderno, lápis grafite, lápis de cor, blocos para montar e atividades impressas/xerografadas. Em nenhuma das aulas observadas foram disponibilizados materiais como tintas, pincéis, massinha de modelar, papéis coloridos, livros literários, sucatas ou outros recursos diversificados.

Também não foram observadas atividades que favorecessem a ampliação das experiências estéticas das crianças, como artes visuais, artes cênicas, dança ou contato com a natureza.

CAPTANDO AS CONCEPÇÕES DA PROFESSORA

A professora Caliandra, regente da turma observada, possui graduação em Normal Superior – Séries Iniciais, pela Universidade Estadual de Montes Claros, e pós-graduação lato sensu em Educação Infantil, Supervisão e Inspeção Escolar. Exerce a docência há 15 anos na rede municipal de ensino e atua na Educação Infantil há aproximadamente oito anos. Este é o primeiro ano em que trabalha no Cemei atual.

Em relação aos processos de formação continuada, a professora afirma ter participado da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) – Educação Infantil, além de todas as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) nos últimos cinco anos. Caliandra também realizou, por iniciativa própria, três cursos on-line durante a pandemia. Optou por trabalhar em apenas um turno e afirma estar satisfeita com a carga horária, pois faz questão de dispor de tempo livre para estudo, descanso e convivência familiar.

Na época em que os Cemeis aderiram ao livro didático, Caliandra não atuava na Educação Infantil; portanto, não participou das discussões nem do processo de escolha do material. “Eu cheguei no Cemei e já tinha os livros pra serem usados”, relatou a professora, que também apresentou suas concepções acerca das crianças e de suas necessidades:

Eu acho que a criança, ela tem que ter essa diversidade de material também, porque o que talvez eu ofereça pra ela, atividade de folha, atividade lúdica, talvez necessite de algo mais e ela tem que ter essa convivência com diversidade, talvez na casa ela não tenha e se a escola tem pra oferecer, por que não? (Caliandra, entrevista realizada em outubro de 2023)

Por meio dessa afirmação, ao mencionar as “atividades de folha”, percebe-se que a professora considera positivo o uso do livro didático com as crianças, o que se contrapõe à sua própria concepção de Educação Infantil: “Eu acho que uma das principais funções da criança na Educação Infantil é a socialização, o aprender mesmo, brincar, esse convívio mesmo com ela aqui dentro da escola” (Caliandra, entrevista realizada em outubro de 2023).

Essa inconsistência foi percebida não apenas no discurso da professora, mas também na condução das aulas, nas quais as atividades com o livro didático ou com materiais impressos/xerocados eram priorizadas em detrimento das brincadeiras e das interações entre as crianças. Para Boito, Barbosa e Gobatto (2016):

(...) esse apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou "vício", caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola. Resulta desse lamentável fenômeno uma inversão ou confusão de papéis nos processos de ensino-aprendizagem, isto é, ao invés de interagir com o professor, tendo como horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstâncias, processam redundantemente as lições inscritas no livro didático adotado (Boito; Barbosa; Gobatto, 2016, p. 10-11).

Visando compreender de que modo esse recurso didático — o livro didático — se inseriu nas ações pedagógicas e no cotidiano escolar, perguntamos à Caliandra se ela recebeu alguma orientação específica sobre o trabalho com o livro didático. Segundo ela, a coordenação pedagógica da escola orientou-a a utilizar os livros e as atividades propostas de acordo com o currículo da Educação Infantil: “Nós utilizamos muito a proposta [da Secretaria Municipal de Educação], querendo ou não, é nosso caminho que tem que trilhar aí” (Caliandra, entrevista realizada em outubro de 2023).

Barbosa e Oliveira (2016) entendem que o currículo ultrapassa o elenco de conteúdo ou atividades.

O currículo é um elemento central na constituição da proposta político-pedagógica da escola que guia a formação das crianças. Confrontar a visão convencional de currículo como lista de conteúdos a serem trabalhados pela professora e pelas crianças com a concepção de currículo como conjunto de práticas sociais e linguagens promotoras de aprendizagens e desenvolvimento a serem experienciadas por crianças na vida coletiva na escola (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 15).

Ainda segundo as autoras, a relação entre currículo e ação docente é de extrema importância, pois a maneira como o currículo da Educação Infantil é compreendido pelo professor forja seus modos de atuação. “[...] Poderíamos dizer que o currículo é entendido como o percurso por onde se realiza uma jornada, ou seja, um trajeto” (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 18).

De acordo com Caliandra, o Manual do Professor Adoletá (Silva; Carla, 2020b) orienta adequadamente as atividades, sendo frequentemente consultado para organização e planejamento das aulas. No entanto, a professora afirma não seguir rigidamente as prescrições do guia, realizando adequações conforme as especificidades de sua turma.

Esse posicionamento revela certa postura crítica em relação ao que considera mais pertinente e adequado para as crianças; contudo, observou-se que as adaptações realizadas não enriqueceram significativamente a proposta pedagógica. A professora seguia criteriosamente o planejamento, porém este não se fundamentava nas aspirações e interesses das crianças.

Segundo Barbosa e Oliveira (2016), quando o planejamento considera apenas a perspectiva do adulto, trazendo temas, conteúdos e rotinas estabelecidos *a priori*, corre-se o risco de produzir uma prática impositiva e burocrática, desconsiderando os interesses infantis. Nesse tipo de planejamento, a criança permanece dependente de alguém que lhe diga o que fazer e como fazer. Assim, o conhecimento aparece como algo pronto, e o planejamento organiza apenas situações de repetição e assimilação de conteúdos.

Dessa forma, coloca-se ao professor o desafio de avaliar se há, em seu planejamento, espaço para o inusitado proveniente das crianças e se ele resulta da escuta e da reflexão sobre os registros das manifestações infantis. Esse inusitado não esteve presente nas aulas observadas, tampouco as falas das crianças foram consideradas como ponto de partida para o surgimento de novas propostas pedagógicas.

O excesso de diretividade é discutido por Barbosa, Maia e Roncarati (2016), ao estabelecer questionamentos:

Será que o cotidiano não está excessivamente preconcebido, fragilizando, assim, as descobertas espontâneas das crianças? Será que elas só aprenderão se realizarem atividades formais e planejadas? O que está por trás da exigência da limitação do cotidiano aos planejamentos? Será que, contendo e imobilizando as crianças em instituições tão sistematizadas não estamos contendo e limitando a inúmera gama de aprendizagens que está a seu dispor nas relações, no espaço, nos objetos etc (Barbosa; Maia; Roncarati, 2016, p. 234).

A professora Caliandra declara que suas práticas com as crianças, mediadas pelo livro didático, não diferem significativamente das práticas anteriores à adoção do material. Essa afirmação foi confirmada durante as observações, uma vez que, nos dias em que não utilizava o livro didático, a professora recorria a atividades impressas com as crianças. Questionada sobre a possibilidade de o uso do livro restringir o tempo destinado às brincadeiras e às atividades livres, a professora respondeu:

Em relação ao tempo, se restringe o tempo de brincadeiras e das atividades livres? Não, porque normalmente você faz um cronograma, faz o seu planejamento de acordo com o seu tempo e aí você consegue fazer a atividade do livro e as atividades livres e também as brincadeiras (Caliandra, entrevista realizada em outubro de 2023).

Entretanto, essa declaração não se confirmou na prática observada, sugerindo certa falta de clareza quanto às concepções de currículo, tempos e espaços que orientam o trabalho com crianças pequenas. A professora demonstra comprometimento e dedicação e, apesar de desempenhar seu ofício com segurança, evidencia não possuir clareza acerca das concepções difundidas nas DCNEI, tampouco conhecimento aprofundado das pesquisas na área da educação de crianças pequenas. Acredita-se que, por esse motivo, mantenha práticas ainda vinculadas ao uso de matrizes — atividades semelhantes às propostas nos livros didáticos — e manifeste posicionamento favorável ao uso desses materiais na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, constatamos que o uso do livro didático não favorece a vivência de experiências ricas e prazerosas pelas crianças. O material analisado, por estar alinhado à PNA e ao edital do PNLD/2022, apresenta divergências acentuadas em relação às DCNEI para a Educação Infantil,

sobretudo ao tratar essa etapa da escolarização como preparatória para o Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

As brincadeiras e as interações assumem um sentido restrito e empobrecido, não se constituindo em eixos centrais do material didático, distanciando-se das proposições legitimadas pelas DCNEI e BNCC. A ênfase recai sobre a aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, ligadas à decodificação e à contagem, em detrimento do trabalho com os Campos de Experiências que, embora apresentados no Manual do Professor, são negligenciados no livro de atividades destinado às crianças e apresentados equivocadamente em formato disciplinar.

Tanto a PNA quanto o PNLD/ 2022 representam um retrocesso para a Educação Infantil, ao influenciarem práticas que sustentam a ideia de pré-requisitos para a alfabetização, por meio de treinamentos preparatórios e exercícios exaustivos, fundamentados no método fônico.

É direito das crianças vivenciarem experiências com a cultura escrita das mais variadas formas, em um ambiente no qual possam interagir e se expressar, considerando a brincadeira como atividade central do cotidiano. É possível desenvolver situações que permitam às crianças descobrir a lógica do funcionamento da escrita, despertando sua curiosidade, sem submetê-las a exercícios repetitivos e tediosos.

Compreendemos que uma das questões mais sérias que permeiam o debate acerca do uso de livros didáticos na Educação Infantil é de ordem político-econômica. Decisões influenciadas por interesses mercadológicos, como a implementação dessa política pública, não são pautadas no bem-estar e no desenvolvimento de seus destinatários finais – as crianças. Nesse contexto, encontram-se também as professoras, muitas vezes com formação inicial deficiente e sem acesso a uma política clara e sistematizada de formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 54-73.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais (...) Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:236dbdbc-5935-4d8b-838d-f422d51137d1?x_api_client_id=chrome_extension_viewer&x_api_client_location=share&locale=pt-BR&theme=dark&page_theme=light> Acesso em: 22/09/2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; MAIA, Marta Nídia; RONCARATI, Mariana. “Ela aproveita para andar aqui”: as crianças e as instituições de educação infantil. In: KRAMER, Sonia et al. *Educação infantil: formação e responsabilidade*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2016. p. 227-242. E-book.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos. Currículo e educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Currículo e linguagem na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-45. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 7).
- BOITO, Crislane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. Anais (...) Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-16. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:91e3e80d-6e05-4100-a82a-63c190f88255?x_api_client_id=chrome_extension_viewer&x_api_client_location=share&locale=pt-BR&theme=dark&page_theme=light&show_copied_toast=true> Acesso em: 05/11/2022.

BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves. O livro didático para professoras de Educação Infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 24, n. 43, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1096>> Acesso em: 02/01/2023.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). *Ler e escrever na Educação Infantil*: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. E-book.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL. *Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023*. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). *Educação Infantil*: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSINO, Patrícia et al. *Crianças como leitoras e autoras*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 6).

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil*: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani Machado (org.). *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 223-233.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. As brincadeiras de roda: “vamos todos cirandar...”. In: ANGOTTI, Maristela (org.). *Educação Infantil*: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 117-130.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006. Anais (...) 2006. Disponível em: [Portal MEC](https://portal.mec.gov.br/endipe). Acesso em: 5 mar. 2024.

PASCOAL, Luís Norberto. *O pássaro sem cor*. Campinas: Franchin Gráfica e Editora Ltda.; Fundação Educar DPaschoal, 2015.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. v. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-98.

SILVA, Patrícia Botelho; CARLA, Vilza. *Adoletá: volume II*. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020a.

SILVA, Patrícia Botelho; CARLA, Vilza. *Adoletá: volume II: manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020b.

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Este manuscrito encontra-se previamente depositado no servidor de preprints da SciELO, em conformidade com as diretrizes de Ciência Aberta adotadas pela *Educação em Revista*. Os dados que fundamentam os resultados deste estudo foram produzidos no âmbito de pesquisa na área de Educação e encontram-se disponíveis mediante solicitação ao(s) autor(es), respeitando-se os princípios éticos, legais e de confidencialidade estabelecidos, especialmente quando envolvem informações de participantes humanos. Quando aplicável, os instrumentos de pesquisa, roteiros, materiais de análise e demais informações necessárias à compreensão e replicabilidade do estudo podem ser compartilhados pelos autores, em consonância com a Política de Dados Abertos do periódico e com as orientações do *Formulário sobre Conformidade com a Ciência Aberta*.

Montes Claros, 08 de junho de 2026.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Para este trabalho, as seguintes funções de contribuição foram atribuídas de acordo com a Taxonomia de Funções de Colaborador CRediT.

Título do trabalho: Influências e confluências do livro didático no fazer docente com crianças da educação infantil.

Autor

Funções

Débora de Souza Fernandes Figueiredo: Conceitualização; Investigação; Metodologia; Curadoria de dados; redação – rascunho original; escrita – revisão e edição.

Geisa Magela Veloso: Supervisão; Validação; Administração do projeto; escrita – revisão e edição. (Professora Orientadora da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros/MG (Unimontes))

Montes Claros, 08 de junho de 2026.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaramos, para os devidos fins, que os autores do trabalho intitulado “Influências e confluências do livro didático no fazer docente com crianças da educação infantil” não possuem conflitos de interesse de natureza pessoal, comercial, acadêmica, política ou financeira que possam ter influenciado, direta ou indiretamente, a realização da pesquisa, a análise dos dados, a interpretação dos resultados ou a elaboração do manuscrito. Dessa forma, os autores assumem total responsabilidade pelo conteúdo apresentado no artigo

Montes Claros, 08 de junho de 2026.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.