

“ERA UMA VEZ” UMA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OFÍCIO DE ALUNO INSTITUÍDO PELO USO DO LIVRO DIDÁTICO

“ERA ONCE” A CHILD IN EARLY EARLY EDUCATION: STUDENT WORK INSTITUTED
BY THE USE OF THE TEXTBOOK

Etienne Baldez

Universidade de Brasília
etienne.baldez@unb.br

Monique Aparecida Voltarelli

Universidade de Brasília
mvoltarelli@unb.br

RESUMO

O escopo do presente estudo é analisar o livro didático utilizado por um Jardim de Infância de Brasília, DF, em 2022, intitulado *Era uma vez... 1, 2, 3*, adquirido por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2022), destinado à Educação Infantil, para crianças de quatro anos. A análise aqui empreendida foi embasada no que Chartier (2001) delimita como história do livro e dos textos, ambos coexistentes no mesmo objeto cultural. É possível indicar que, apesar de um material esteticamente agradável e propositivo, o livro didático carrega em sua proposição um acartilhamento da leitura e da escrita, cerceando experiências com as múltiplas linguagens existentes e, conseqüentemente, antecipando o ofício de aluno no processo de escolarização em detrimento da criança.

Palavras-chave: Livro Didático. Educação Infantil. Ofício de criança e de aluno. Cultura escrita. Distrito Federal.

ABSTRACT

The scope of the present study is to analyze the textbook used by a kindergarten in Brasília, DF, in 2022, entitled *Once upon a time... 1, 2, 3*, acquired through the National Book and Teaching Material Program (PNLD, 2022), intended for Early Childhood Education, for four-year-old. The analysis undertaken here was based on what Chartier (2001) defines as the history of the book and the texts, both coexisting in the same cultural object. It is possible to indicate that, despite being an aesthetically pleasing and propositional material, the textbook carries in its proposal a primer for reading and writing, restricting experiences with the multiple existing languages and, consequently, anticipating the student task in the schooling process in to the detriment of the child.

Keywords: Textbook. Early Childhood Education. Child and student craft. Written culture. Federal District.

Introdução¹

Portanto, se durante uma conversa alguém aborda o assunto de livros escolares, todos nós temos memórias que dizer, uma opinião a expressar ou críticas a formular. Na verdade, devo admitir que as recordações nem sempre são agradáveis. As opiniões às vezes são negativas e as críticas numerosas. (CHOPPIN, 2010, p. 209, tradução nossa)².

Grande parte da relação que temos com livros escolares, ou livros didáticos, foi construída durante o período em que fomos alunos(as), considerando o processo de escolarização formal, que se inicia no Ensino Fundamental. Todavia, como demarca Peter Burke (2000), “as memórias são maleáveis e é necessário compreender como são concretizadas e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade” (BURKE, 2000, p. 73). Nesse sentido, recordar a relação travada enquanto aluno é considerar que essa memória é um fenômeno social, individual e coletivo, que seleciona o que guardamos do que anulamos, de modo consciente ou não.

Pierre Nora (1993) sustenta que “a memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é desconstruí-la e a repelir” (NORA, 1993, p. 7). Com o cuidado de quem também lida com memórias ao tratar de livro didático, perscrutamos aqui sobre como tais “objetos familiares” - que também podem ser considerados como “ferramentas pedagógicas”, “depositários dos conhecimentos”, “instrumento de poder” (CHOPPIN, 2000, p. 209 a 211), ou ainda, objetos culturais que denotam uma cultura material da escola (CHARTIER, 2001; BITTENCOURT, 2004) - estão inseridos na Educação Infantil, na rede pública, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2022).

Com essa intenção, é possível observar as outras ações que constroem parte da nossa relação com os livros didáticos, que podem ser advindas de nossas pesquisas; dos questionamentos de seus usos pelos professores/alunos/crianças; da nossa prática docente na educação básica, que pode ter sido perpassada pela escolha de um livro didático; entre outras. Essas múltiplas relações, que os diferentes atores sociais e instituições travam com a produção didática, refletem a dimensão do livro didático como objeto cultural complexo, onde as diversas instâncias reinterpretem seus usos e seus sentidos. (MENDOZA; PIEDRAHITA; CORTEZ; 2009; MUNAKATA; 2012; 2016).

Neste trabalho a relação com o livro didático se dá pela integração da memória com a problematização/reflexão dos elementos que compõem um livro voltado para as crianças da pré-escola, cotejados com o que se entende por uma pedagogia da infância na Educação Infantil. Dessa forma, o escopo do presente estudo é analisar o livro didático utilizado por um Jardim de Infância de Brasília, DF, em 2022, intitulado *Era uma vez... 1, 2, 3*, de autoria de Cristiane Boneto de Almeida, adquirido por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2022).

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou da análise documental para compreender o livro didático e a relação com a especificidade da Educação Infantil. O volume I do livro *Era uma vez... 1, 2, 3* foi escolhido para análise, destinado às crianças da pré-escola, enquanto escolha no PNLD 2022 para a Educação Infantil. Ao realizar a leitura do material na íntegra verifica-se a presença de quatro módulos, a saber: Módulo I: Eu e o meu mundo; Módulo II: No mundo do pomar; Módulo III: Faça chuva ou faça sol; Módulo IV: No mundo do jardim. Optou-se por analisar o “livro do aluno”, como é intitulado na capa do material, o qual contém 192 páginas, pautadas em uma compreensão da criança como

1 Pesquisa financiada com recursos da chamada interna Edital PPGE n. 07/2022, a quem registramos agradecimentos.

2 Por lo tanto, si durante el transcurso de una conversación alguien aborda el asunto de los libros escolares, todos tenemos recuerdos que contar, una opinión que emitir o críticas que formular. De hecho, tengo que reconocer que los recuerdos no son siempre agradables, las opiniones a veces son negativas y las críticas numerosas. (CHOPPIN, 2010, p. 209).

estudante na Educação Infantil, destacando a preocupação da pré-escola para a alfabetização formal das crianças, elementos que são tratados de forma orientadora no volume destinado ao professor.

A opção de olhar para o livro das crianças, refere-se ainda a identificação dos componentes propostos para a alfabetização listados pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), com sequência de atividades que buscam trabalhar a letra de forma e letra cursiva, com itinerários de aprendizagem e apresentação da estrutura do livro para as crianças conhecerem as sequências didáticas que serão trabalhadas. A análise documental envolveu trechos e imagens do livro didático tratando-os como unidades de significado, para que pudesse ser realizada a leitura minuciosa desses itens e dialogar com os dois eixos de análise que buscam atender os objetivos deste texto: o acompanhamento do debate sobre o livro didático e a sua relação com a especificidade da Educação Infantil; bem como as suas proposições para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Educação Infantil e os livros didáticos: dilemas antigos, desafios atuais

O uso de livros didáticos na Educação Infantil, principalmente para o trabalho com a leitura e a escrita com as crianças pequenas, reflete questões que são polêmicas na área e que demandam reflexões cuidadosas para considerar a adesão. Desde a inclusão da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica, diversos especialistas têm contribuído com as discussões e elaboração de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), no intuito de estabelecer funções, atribuições e especificidades para a oferta do atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Sempre se faz oportuno lembrar as considerações de Rocha (2001) sobre o estabelecimento de diferenciação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, os quais se distinguem pelas funções que assumem, tanto em termos de organização do sistema educacional, considerando as legislações e documentos curriculares, quanto na compreensão do ofício de criança e de aluno. Segundo a autora:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (ROCHA, 2001, p. 31).

Essa definição deixa claro, assim como propõe a LDB 9394/96, em seu artigo 29, que a Educação Infantil tem como “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), acrescentando ainda que esta não é preparatória para o Ensino Fundamental, pois objetiva centrar-se na formação primeira do cidadão brasileiro, por meio do educar e cuidar, buscando ainda garantir a efetivação dos direitos das crianças.

O entendimento que o educar na Educação Infantil é mais amplo que o ensinar, como previsto no Ensino Fundamental, conceitos que inclusive compõe e nomenclatura de cada uma dessas etapas, refere-se justamente na compreensão de que o trabalho com as crianças pequenas tem uma dimensão maior que o ensino de conteúdo escolar por meio da aula, uma vez que o foco está na formação da criança pequena em sua integralidade. Assim, a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado para o convívio coletivo, focalizando o exercício da cidadania, com valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e valorização das diversas formas de expressão das crianças (BRASIL, 2010).

Compreender acerca do ofício de criança e do ofício do aluno, como ressalta Marchi (2010), se torna essencial para a elaboração de construções teórico-metodológicas que trazem implicações para a forma que nos relacionamos com as crianças e, principalmente, para a maneira como pensamos as práticas educacionais e escolares para elas.

A partir das contribuições do campo da sociologia da infância, a autora ressalta que o conceito da criança-ator com capacidade de ação, interroga as imagens tradicionais elaboradas sobre a forma como elas foram consideradas na sociedade, sendo historicamente tratadas como filhas e/ou como alunas, que deveriam ser socializadas e preparadas para o convívio social quando se tornasse adultas. Entretanto, ao considerar as crianças produtoras de cultura e sujeitos de direitos, a necessidade de rever teorias clássicas de socialização e repensar o entendimento da infância, constituído pela psicologia do desenvolvimento, se tornou essencial para desescolarizar as crianças pequenas, uma vez que seu papel social não se restringe apenas enquanto aluna.

Além do mais, a criança torna-se aluna (sem deixar de ser criança) quando ingressa no Ensino Fundamental e se depara com uma cultura escolar que se apreende diariamente, tanto pelo currículo oficial quanto pelo oculto, com modos de ser e estar dentro dos espaços escolares. Entretanto, as crianças que frequentam a Educação Infantil têm a oportunidade (ou deveriam ter) de acessar o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico produzido pela humanidade, por meio de projetos pedagógicos que permitam as descobertas, que instiguem a curiosidade, que considerem a ludicidade, que envolvam relações sociais e materiais diversos, bem como promovam a escuta e a participação das crianças nos processos de construção do conhecimento. Aspectos que se distanciam do proposto pelos livros didáticos, com caminhos previamente definidos, que focalizam a alfabetização precoce das crianças pequenas, por meio de sequências didáticas que não favorecem a criação, a expressão e o desenvolvimento integral delas, conforme previsto na legislação brasileira vigente.

A preocupação com o ensino da leitura e escrita, para as crianças menores de cinco anos, tem se distanciado do que pesquisadores da área da Educação Infantil frequentemente têm elucidado sobre a necessidade de inserção das crianças na cultura escrita e não, necessariamente, na alfabetização delas. Isso implica atentar-se para o debate voltado não para o ensino da leitura e escrita para as crianças pequenas, mas sim em torno de possibilidades metodológicas e pedagógicas que visem considerar a multiplicidade de linguagens e formas de expressão das crianças.

Nessa direção, Britto (2009) ressalta ao menos duas conformações sobre a função da escrita. Na primeira aponta que, desde sua origem, a escrita esteve relacionada com o poder, não tendo como foco inicial a comunicação e sim o “registro de propriedades e fluxos de comércio” (BRITTO, 2009, p. IX). Na segunda demonstra a escrita enquanto expansão da memória, por meio de registros que permitem organizar pensamentos e produzir conhecimento a ser compartilhado socialmente. Dessa forma, nota-se que as duas perspectivas, apontadas pelo autor, se referem ao exercício de poder e a desigualdade de acesso, ganhando assim formas hegemônicas diante da produção cultural.

O que nos interessa nesta discussão são as formas como as crianças têm tido acesso a essa cultura escrita, uma vez que ela pode ser utilizada para submissão ou para emancipação dos sujeitos sociais. O ensino de técnicas, para decifrar códigos que permitem a leitura, não garantem por si só o entendimento do que é lido, problema que tem reverberado na sociedade diante da quantidade de analfabetos funcionais, a qual tem composto, aproximadamente, 20% da população brasileira (IBGE, 2019). Instrumentalizar as crianças para leitura e escrita - por meio de materiais como livros didáticos, apostilas, cartilhas, entre outros recursos descontextualizados das realidades das crianças - sem ter como foco a produção de significados para o uso da língua escrita em suas diversas funções, tem

colocado as crianças na condição de silenciamento nos processos tradicionais de aprendizagem, para completar atividades que não trazem construção de sentidos nos processos de aquisição de conhecimento das crianças.

Souza *et al* (2022) destacam que o uso de livros didáticos no país esteve destinado ao Ensino Fundamental e Médio, sendo que, recentemente, tem sido aderido com maior frequência na Educação Infantil, tanto em instituições públicas como privadas, em especial em detrimento da inclusão da Educação Infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual objetiva ofertar obras didáticas para crianças pequenas e seus professores, de forma a priorizar a preparação para o Ensino Fundamental por meio da alfabetização das crianças. Entretanto, esse fato não vem isolado diante das propostas educacionais que têm impactado a educação das crianças, uma vez que a inserção da pré-escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) e da inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), tem demonstrado situações polêmicas e preocupantes para a área. Cabe lembrar ainda que a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos, a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, também constituiu um marco na diminuição do tempo das crianças enquanto não alunas, reduzindo o direito à infância para apenas cinco anos. Além dessa delimitação circunscrita, cada vez mais cedo, demanda-se a escolarização das crianças, com atividades, tarefas, posturas e comportamentos que não condizem com a proposta e funções da Educação Infantil.

E isso ocorre mesmo com posicionamentos, manifestações – como os fóruns estaduais organizados pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), eventos e debates ocorridos no âmbito do Grupo de Trabalho (GT 07) Educação de Crianças de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - e esforços de demais profissionais e pesquisadores da Educação Infantil, apontando a necessidade de rever as implicações dessas ações para a educação das crianças no que tange o ensino da linguagem escrita e alfabetização destas. A frequente necessidade de fazer com que as crianças pequenas estejam na condição de alunos tem priorizado o uso do material didático, ao invés de colocá-las como centro das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Concorda-se com Nascimento (2012) quando aponta que, se por um lado o uso de livros didáticos proporcionam a padronização do conteúdo, com sugestão de atividades que facilitam o acompanhamento do trabalho docente e dos familiares responsáveis, por outro lado se nota o empobrecimento de articulação de experiências, saberes, e relações que as crianças deveriam construir por meio das interações e brincadeiras, enquanto eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil, conforme previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010). Além de afetar a construção da identidade das crianças o aprendizado também é impactado, pois não permite às crianças operarem criticamente com os modos de pensar e produzir a cultura escrita (BRITO, 2009) e tampouco desperta a “a paixão de conhecer o mundo”, conforme ressaltado por Freire (1983).

Freire (1983, p. 50) ressalta nas suas observações, no trabalho desenvolvido com as crianças, que o sentimento do “reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora”. A partir da fala da autora, retoma-se aqui a necessidade de pensar as crianças no tempo presente, enquanto ainda são crianças, com capacidades, competências e saberes distintos dos adultos, o que abre caminho para uma potencialidade de trabalhos que deveriam estar em consonância com a singularidade da infância.

Sobre esse aspecto, Kramer (2006) ressalta que as crianças são sujeitos sociais e históricos, que

carregam compreensões e contradições sobre a maneira que os adultos acreditam que elas devam viver suas infâncias. Entretanto, a criança não é apenas alguém que se tornará no futuro um cidadão, ela já é cidadã desde seu nascimento, e o reconhecimento da especificidade da infância contribui para que ela exerça seus direitos enquanto ainda é criança. Ainda dialogando com Kramer (2006), demarca-se que são elementos que configuram a infância: o poder de imaginação, criação, fantasia, brincadeira, experiências e produções culturais. A partir desse entendimento, o modo como nos relacionamos, como propomos atividades educativas e como compreendemos suas perspectivas - sem perder de vista que a brincadeira é a caracterização principal da forma de ser crianças no mundo social - favorece a constituição de uma prática que se atente para a especificidade da infância.

Assim, ao reconhecer suas múltiplas linguagens, identifica-se que a linguagem escrita é um dos objetos de interesse das crianças e que, por meio dela, podem encontrar mecanismos para expressarem seus sentimentos, para exteriorizarem suas emoções e para se comunicarem com o mundo. Sabe-se que a linguagem oral e escrita são as formas predominantes de comunicação na nossa sociedade, entretanto, o trabalho com essa linguagem precisa ser repensado no interior das instituições, de forma que seja apropriada a partir do reconhecimento e compreensão desse tipo de linguagem, em seus diferentes gêneros, identificando a função social da escrita, a fim de saber manusear livros, revistas, jornais e demais textos, mesmo que as crianças ainda não saibam ler e escrever. (BRASIL, 2013).

A adequação do trabalho com a linguagem oral e escrita requer dos profissionais da Educação Infantil a revisitação dos conceitos de infância e de criança, a fim de oportunizar experiências que enriqueçam e ampliem repertórios dos pequenos por meio de atividades lúdicas, sensoriais, significativas, com intencionalidade e contextualizadas com a realidade delas. Elementos que se tornam possíveis por meio da elaboração de atividades, que envolve a criação dos profissionais docentes, as quais não se restrinjam (e/ou raramente são possíveis de encontrar) aos materiais didáticos, tais como livros, apostilas, cartilhas, entre outros que visam submeter o processo de ensino e aprendizagem a propostas que didatizam o lúdico e que limitam a criação das crianças. Conforme ressalta Brito (2009), o desafio da Educação Infantil não:

[...] é ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modelos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença. (BRITO, 2009, p. XIX).

São muitas as questões que devem ser consideradas no trabalho com as linguagens na Educação Infantil, em especial com a língua escrita e na promoção de encontro com a cultura. A relação das crianças com a cultura ocorre por meio de suas múltiplas linguagens e formas de expressão e, mesmo estando imersas em uma cultura marcada pela centralidade da escrita, não se pode perder de vista o direito delas às formas diversificadas de linguagem, da sensibilidade e sutileza nas práticas docentes, para não tornar esses processos automatizados e mecânicos, sem significados para as crianças.

A partir das reflexões aqui indicadas, e diante da necessidade de reconhecer as interações e brincadeiras como eixos centrais do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças nas creches e pré-escolas, seguimos com as discussões, de forma a analisar se as propostas do livro didático *Era uma vez... 1, 2, 3* têm considerado a singularidade da infância e se são pautadas pelas diretrizes legais do país para o trabalho com a cultura escrita.

Roupa nova em proposta antiga: o desvelar do livro didático

Aqui o olhar se volta para o livro didático *Era uma vez... 1, 2, 3*, do estudante, publicado em 2020, e que foi encontrado em um Jardim de Infância de Brasília, no ano de 2022, durante pesquisa realizada pelas autoras. O uso aqui de ‘encontrado’ e não de ‘utilizado’, se dá por entender que professoras e professores podem usar de táticas, no sentido cunhado por Michel de Certeau (2004), para não o seguir na íntegra ou até para não o utilizar³. Dessa forma, o encontro com o livro em espaço formal de educação pode ter muitos sentidos e usos. Mas, aqui não se percorreu os possíveis desmembramentos de sua utilização na prática pedagógica e sim aquilo que fica explicitado em suas 192 páginas, divididas em quatro “módulos”.

No corpo da publicação é possível identificar, resumidamente: a proposição de diferentes gêneros textuais (parlendas, cantigas, poemas, quadrinhas, contos, texto informativo, texto descritivo, listas); a apresentação de personagens da Turma da Mônica (eles apareceram em outros momentos, principalmente considerando Humberto, que usa libras para se comunicar); a indicação de brincadeiras (como esconde-esconde e pico-pico-picolé); dois momentos chamados “De olho na arte” (com a indicação da obra *Personagem e Pássaro*, de Joan Miró, e a obra *Campo de trigo com cipreste*, de Van Gogh); língua de sinais (que é reforçada durante os momentos de escrita propostos); a indicação de *emoticons* para identificar emoções (carinhas de muito alegre, triste, normal, brava, feliz, tranquilo, assustado, confuso, tímido); o trabalho com letras, números, cores, formas, partes do corpo, higiene, alimentação; bem como atividades indicadas como “Hora do experimento” (como a que sugere à criança: “vamos inventar coisas com as folhas de árvores?” (ALMEIDA, 2020, p. 152) ou a que convida a plantar um grão de feijão).

Logo de pronto, é factível indicar que o livro apresenta conexões com a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil- BNCC (BRASIL, 2018), quando cotejado com as perspectivas para trabalho com a literatura e com as quantidades, cores, formas, a evolução dos temas a serem trabalhados semanalmente e ainda pontos para pensar a avaliação formativa das crianças. Todavia, o olhar atento pode identificar, no decorrer das atividades e proposições do livro, que a autora considerou elementos dos cinco Campos de Experiências descritos na BNCC (BRASIL, 2018), mas não há um entendimento da especificidade da pré-escola nessa relação e sim um aproveitamento de indicar uma integração com uma legislação mandatória para justificar o material formulado. No livro do professor há uma indicação de que:

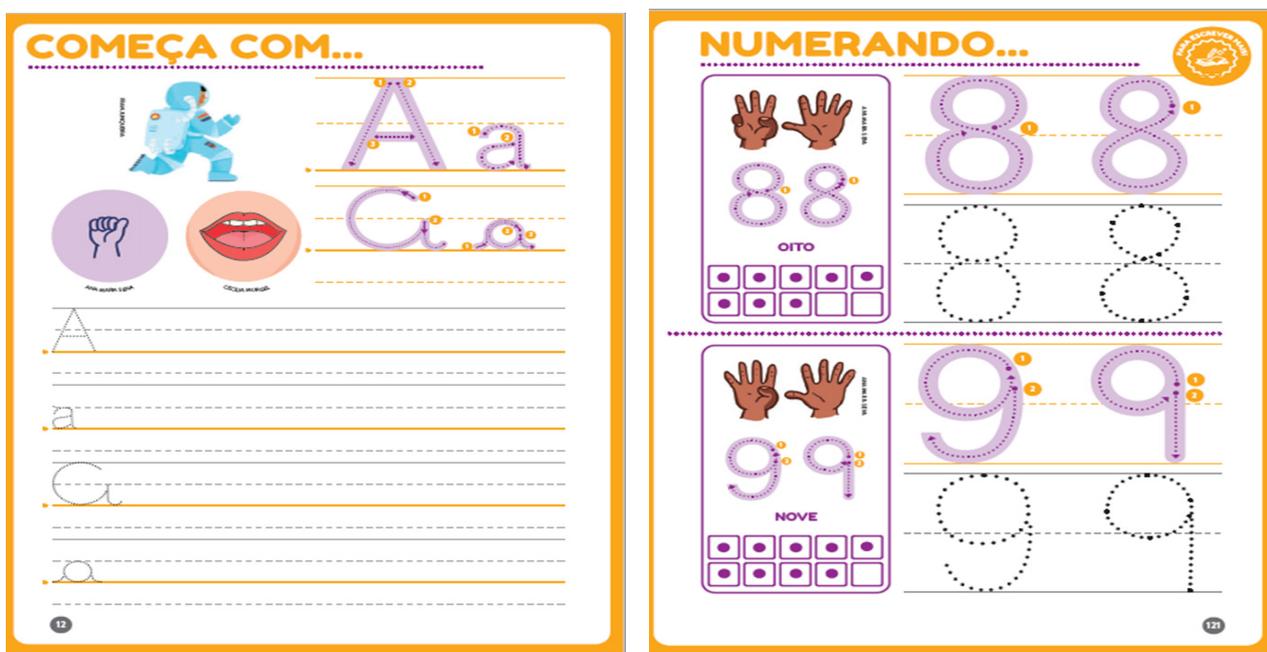
As concepções de aluno, professor, família e aprendizagem, assim como a ênfase na exploração das diferentes linguagens das crianças, são focos centrais da organização curricular proposta na BNCC. Os campos de experiências reforçam que a condução das práticas pedagógicas precisa partir da experiência das crianças, que deve ser o ponto de partida para a organização do trabalho. (ALMEIDAb, 2020, p. 9).

3 É pertinente aqui recordar que, em 2021, o Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) publicou uma carta direcionada à professoras e professores da Educação Infantil, que não concordassem com o uso do livro didático, objeto 1 do PNLD, com uma sugestão de justificativa para a recusa de sua utilização: “Não desejamos receber o objeto 1 do PNLD 2022, visto que ele fere as concepções e os princípios pedagógicos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) que concebem a criança como protagonista do seu processo educativo, e que se desenvolve por meio das interações e da brincadeira. Consideramos que os livros não contemplam os direitos de aprendizagem e não permitem organizar as situações de aprendizagem das crianças em campos de experiências, conforme a BNCC sugere. O trabalho docente na Educação Infantil deve se pautar na organização de práticas pedagógicas que permitam a ampliação das vivências das crianças, trazidas do ambiente familiar e social, a partir das articulações da proposta pedagógica e do currículo de cada instituição”. (MIEIB, 2021, n.p.). Nesse sentido, ainda que recebessem por escolhas superiores à sua, o(a) docente poderia simplesmente ignorar sua utilização de modo sistemático.

Importante mencionar ainda as ausências de leitura crítica diante desse documento para elaboração do material analisado, no qual se nota grande preocupação em atender suas orientações, ao mesmo tempo em que desconsidera o caráter etapista, o fracionamento do aprendizado por faixa etária, a centralidade nos campos de experiência para elaboração das propostas (ao invés de focar nas crianças), sem contar a desconsideração por parte da BNCC (BRASIL, 2018) em relação a diversidade e pluralidade das crianças brasileiras.

A adesão pela BNCC (BRASIL, 2018), sem reflexões sobre o impacto na área, tem resultado na produção de materiais didáticos, como esse em questão, que acaba por padronizar e/ou moldar o aprendizado das crianças⁴, sem ao menos considerar as inúmeras possibilidades dispostas pelas DCNEI (BRASIL, 2009), a qual também possui caráter mandatório e, frequentemente, tem sido desconsiderada para a elaboração do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Deste modo, percebe-se que fica difícil compreender as múltiplas experiências que podem ser vivenciadas pelas crianças na pré-escola, com a cultura letrada, por meio das proposições que podem ser observadas nas imagens a seguir, por exemplo:

FIGURAS 1 e 2: Letras do alfabeto e números



Fonte: ALMEIDAa, 2020, p. 12 e 121

O que nos faz pensar em dois movimentos interpretativos, pelo menos: primeiro o que demonstra que o modo como se lida com a leitura e escrita denota uma identidade e lutas de representações, que, conforme relembra Chartier R. (1990), são nesse âmbito de disputa que se impõe ao outro ou a um grupo a sua concepção de mundo social - e aqui podemos relacionar com a sua concepção de leitura e escrita - sabendo que tais embates são tão importantes quanto lutas econômicas, políticas, ainda que sejam imateriais (CHARTIER R., 1990). E que, em segundo, há o elemento cerceador dos movimentos das crianças quando se há a indicação do 'caminho' que o traçado tem que percorrer para que as letras e os números sejam escritos de acordo com o esperado. O que nos remete à uma caligrafia integrada a um movimento de racionalização do espaço escolar a partir da conformação da escrita.

4 Aspecto considerado como um retrocesso diante das conquistas legais e pedagógicas destinadas a Educação Infantil.

Vidal (1998), ao pensar a escrita proposta nas cartilhas do início e meados do século XX, que unia senso estético com a indicação do movimento/técnica correta para se obter o resultado - assim como podemos observar com os números indicando o caminho do tracejado no livro *Era uma vez... 1,2,3* - reforça “a importância de desenvolver a boa escrita era realçada pelo imperativo de formar o senso estético da criança, precioso à sua educação sentimental. O ensino da técnica, ainda, deveria proporcionar ao/à aluno/a hábito de ordem e asseio e disciplina mental (VIDAL, 1998, p. 129). Atentando-se para o cuidado com os anacronismos, é possível problematizar: o que se almeja então, no século XXI, quando se trabalha uma caligrafia sistematizada com as crianças? Que sentidos e elementos se quer sistematizar ou conformar por meio da escrita?”

E não tem como levantar tal reflexão sem se atentar para o que Campos e Silveira Barbosa (2015) já apontavam e que Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 51) reforçam: “há que se fazer um esforço teórico e prático para que os campos de experiências não sejam a ante sala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas”. No Livro do Professor *Era uma vez... 1,2,3* há uma sistematização da “evolução dos conteúdos ao longo das semanas (4 anos)”, divididos em 40 (quarenta) semanas (ALMEIDA b, 2020, p. 26 e 27), que pode ser observada no quadro a seguir:

QUADRO 1: Componentes indicados no livro do professor

Componentes pedagógicos		
Exploração de campos semânticos	Noções de quantidade, algarismos, somas, subtrações, proporções simples	Ordenação de sequências temporais
Compreensão oral de textos	Apresentação dos números de 0 a 20	Distinção entre “opostos”
Compreensão oral a partir da leitura dialogada	Comparações entre conjuntos (maior, menor e igual)	Noções de formas geométricas elementares
Leitura dialogada exercitando-se a inferência e a previsão de desfechos	Conceitos de “muito”, “pouco” e “nenhum”	Identificação de triângulos, retângulos, circunferências, linhas
Descrição de imagens, ilustrações e cenas ficcionais e não ficcionais	Algarismos de 0 a 9 (representações gráficas e associação de quantidades)	Comparação entre figuras geométricas
Produção de escrita emergente	Traçado dos algarismos	Visualização e manipulação mental de objetos bidimensionais e tridimensionais

Desenvolvimento da coordenação motora fina e da manipulação do lápis	Soma e subtração de números de um algarismo	Noções de raciocínio lógico e raciocínio matemático
Escrita emergente (autoria)	Noção de dobro e de metade com apoio visual	Identificação e continuação de sequências
Traçados de grafismos	Contextualização de quantidades em diferentes contagens	Resolução de quebra-cabeças
Traçado das letras	Contextualização de quantidades em diferentes contagens	Recolhimento e interpretação de dados
Exploração multissensorial das letras e da grafia de cada uma delas	Identificação de posições e direções	Construção de gráficos básicos
Identificação de padrões	Representação concreta e verbal de raciocínios	

Fonte: ALMEIDA b, 2020, p. 26 e 27 - organizado pelas autoras

Em estudo recente, Baptista (2022) explicita consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil e, dentre os cinco consensos apontados, destacamos aqui o terceiro, quando, dialogando com outros trabalhos, a autora reforça que eles “apontam para o fato de que a maioria das práticas pedagógicas, na Educação Infantil, privilegiam tarefas mecânicas destinadas à memorização de sons de letras, sílabas, palavras ou o treinamento de suas grafias” (BAPTISTA, 2022, p. 18). O quadro aqui apresentado permite lançar a reflexão se há uma preocupação com aquilo que é de direito da criança aprender na Educação Infantil ou se há uma indicação do que a criança deve apreender de conhecimentos indicados como importantes para a prática social e escolarizada?

Há cinco anos, Baptista (2018) chama atenção sobre os problemas na construção de um edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que não atentasse para a especificidade da Educação Infantil. A demarcação que a autora faz de impactos negativos é pertinente de aqui ser retomada:

Corre-se o risco de serem compradas cartilhas, ou livros de baixa qualidade, ou livros que atendem a um apelo, infelizmente, ainda bastante comum entre alguns professores que é, como eu costumo brincar, o critério “*dá para ensinar*”: dá para ensinar letras, dá para ensinar sílabas, dá para ensinar a não bater no coleguinha, por exemplo. A literatura não pode ter essa função. (BAPTISTA, 2018, n.p., grifo do autor).

Ainda que o critério que perpassa a prática docente possa ter sido nuançado pelo toque de brincadeira, a autora deixa reforçada uma preocupação real entre pesquisadores(as) e demais integrantes da área: o modo como a cultura letrada compareceria no material que efetivamente circulasse nas instituições públicas de Educação Infantil. É pertinente reforçar que aqui estamos entendendo o acesso à cultura letrada, e sua relação com as crianças e sua categoria geracional, como um direito. Coadunando com Baptista (2010), considera-se que a prática com a linguagem escrita na primeira etapa da educação básica “deve realizar-se 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. 3). Com esse sentido exposto, propõe-se a visualização da primeira parte do livro *Era uma vez... 1, 2, 3:*

FIGURA 3, 4, 5 e 6: Unidade “Eu e meu mundo”

1 EU E MEU MUNDO

1 OUÇA COM ATENÇÃO O POEMA E CONHEÇA VÁRIOS NOMES.

CIRANDA DOS NOMES

PODE SER JOÃO, MARIA, ANTONIO, FELIPE, MIGUEL, LÚCIA, CARLOS, CAROLINA, JOSÉ, FRANCISCO, ISABEL.

EDUARDO, MADALENA, CLÁUDIO, ROBERTO, LUÍS, ADRIANA, CLARA, HELENA, BERENICE, BEATRIZ.

E SÉRGIO, PEDRO, GERALDO, CÉLIA, BRUNA, MANUELA, MARCELO, AUGUSTO, RONALDO, CARMEM, SÍLVIA E GABRIELA.

HÁ NOMES DE TODO O TIPO, MODELO, ESPÉCIE OU MATRIZ. O QUE VALE É QUE SEU DONO LEVE UMA VIDA FELIZ.

RICARDO AZEVEDO, COMO TUDO COMEÇOU: O LIVRO DE LEMBRANÇAS DO BEBÊ. SÃO PAULO: SARAVÁ, 2012.



QUEM É O AUTOR?



RICARDO AZEVEDO NASCEU EM SÃO PAULO (SP) EM 1949. É AUTOR DE LIVROS PARA CRIANÇAS E JOVENS, E JÁ GANHOU DIVERSOS PRÊMIOS.



- VOCÊ JÁ CONHECIA TODOS OS NOMES QUE APARECEM NO POEMA?
- O SEU NOME APARECE NO POEMA?
- QUAL É O SEU NOME?



2 SERÁ QUE, ALÉM DAS PESSOAS, TODAS AS COISAS TÊM UM NOME? QUAIS NOMES DE COISAS VOCÊ CONHECE?

3 O QUE USAMOS PARA ESCREVER OS NOMES? CONHEÇA AS LETRAS QUE FORMAM O NOSSO ALFABETO.

	Aa	Cc		Bb	
	Cc	Cc		Dd	
	Ee	Ee		Ff	
	Gg	Gg		Hh	
	Ii	Ii		Jj	
	Kk	Kk		Ll	

	Mm		Nn	
	Oo		Pp	
	Qq		Rr	
	Ss		Tt	
	Uu		Vv	
	Ww		Xx	
	Yy		Zz	

Fonte: Almeida, 2020, p. 6 a 9

O formato como se inicia o livro - partindo do nome da criança, do modo como ela se identifica na relação com outras pessoas e objetos que também são nomeados - indica uma compreensão da autora de que essa atividade é a que ocorre em todas as instituições de Educação Infantil no começo do ano: identificar e escrever o seu nome para compreender o sistema de leitura e escrita utilizado na sociedade em que vive. Por essa proposição inicial, é possível aferir que ela indica uma forma escolar, no sentido de se pensar uma cultura que é construída dentro dos muros da escola; e que explicita uma forma de ensinar que vem sendo construída e disseminada no país, pelo menos, desde o século passado: as cartilhas, também renomeadas e reformuladas como pré-livros ou livros de alfabetização⁵. Chartier A. (2007) pontua que livros com tal formato, e proposição explícita de relação com um processo de escolarização e língua escrita, pode ser entendido como um material para “leitores principiantes” ou, ainda, como um “livro de iniciação cultural” (CHARTIER A., 2007, p. 69). Na BNCC (BRASIL, 2018), documento legal mencionado para a formulação do livro, está posto:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 42).

No livro não é possível identificar como as crianças construíram, por exemplo, as hipóteses sobre a escrita. Há poemas, cantigas, parlendas, brincadeiras com rimas, quadrinhas, conto de fadas e fábulas, com imagens diversas e coloridas, todavia, nas atividades propostas, percebe-se que existem “tarefas mecânicas destinadas à memorização de sons, letras, sílabas, palavras ou treinamento de grafia”. (BAPTISTA, 2022, p. 18).

Considerações Finais

Considerar a intencionalidade educativa em busca de uma pedagogia da infância requer, cada vez mais, dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, atividades centradas nas relações, linguagens, escuta, e participação das crianças. A seleção dos materiais, antes de tudo, deve levar em consideração os interesses das crianças, as experiências que a elas serão oportunizadas e como estas podem se transformar em atos de significação para que, assim, possam construir o conhecimento. No caminho para imersão na cultura escrita tem sido apontado, pela legislação e estudiosos da área, a necessidade das crianças criarem, encontrando os subsídios para o seu fazer, a partir das suas formas de expressão, sejam elas verbalizadas, na forma gráfica, gestual ou simbólica.

5 Eliane Peres tem se dedicado a inventariar e analisar tais publicações e explica, junto com Chris de Azevedo Ramil (2018), resumidamente: “a denominação pré-livro, por exemplo, em contraposição à cartilha e seu suposto método, o sintético, é atribuída à professora mineira Lúcia Casasanta, quando da divulgação do método global de contos, desde os anos de 1930, no Brasil (MACIEL, 2001). O uso da denominação livros de alfabetização, por sua vez, data dos anos 2000, com o advento da avaliação dos livros feita no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC), também para contrapor ao uso da palavra cartilha e seu suposto atrelamento ao método silábico de ensino da leitura e da escrita”. (PERES; DE AZEVEDO RAMIL, 2018, p. 38).

Como aponta Sarmento (2011, p. 588), quando as crianças são colocadas no papel de alunas, “(...) de algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos”, pelo qual será, então, avaliado, elevado ou punido. Mais uma vez, reforça-se a necessidade da retomada do ofício de criança nas instituições que buscam educar e cuidar das crianças de 0 a 5 anos, para que não sejam submetidas a um modo único de aquisição e transmissão do conhecimento. A valorização da potencialidade e singularidade da infância tem dependido da compreensão dos adultos acerca do papel das crianças na sociedade contemporânea, assim como almejar que as atividades direcionadas a elas sejam para garantir seus direitos e valorizar os seus modos de ser e estar no mundo, que ocorre essencialmente pelo brincar.

Nesse sentido, a análise do livro didático para as crianças de quatro anos, *Era uma vez... 1, 2, 3*, evidencia que ele, como um objeto cultural complexo, indica conteúdos que foram pensados, pela autora e seus estudos, como necessários de serem transmitidos para a geração que se forma na relação empreendida com tal publicação. É pertinente lembrar que:

A existência de programas como o PNLD e o PNLEM torna os livros recomendados representantes de uma política oficial, uma vez que a avaliação representa um crivo de “qualidade”, uma indicação da orientação a ser seguida. Mesmo que não se imponha um manual ou um modelo único, que teoricamente os professores tenham a liberdade de escolher entre as várias opções apresentadas, os livros “recomendados” são oficialmente “autorizados”. (MONTEIRO, 2009, p. 192).

O que permite pensar sobre a persistência da criação de uma política curricular para a Educação Infantil que tenha como suporte central o livro didático, possuindo uma função que é instrumental, uma vez que indica um caminho às crianças para a aquisição das competências da escrita; uma função ideológica e cultural, no sentido de estar em um programa como o PNLD (2022), e que pode se afirmar, entre os partícipes da primeira etapa, “como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”. (MONTEIRO, 2009, p. 187).

Parece relevante mencionar a necessidade de exploração, estudo, e adesão pelas orientações propostas pelas DCNEI (BRASIL, 2009; 2013) nos direcionamentos educativos e pedagógicos para o trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas. Este importante documento da área tem caído no esquecimento, ainda que tenha cunho obrigatório, e a BNCC (BRASIL, 2018) acaba por se fazer predominante, principalmente entre docentes, para direcionar as práticas na Educação Infantil, mesmo diante de tantas reflexões imprescindíveis antes de considerar a sua adesão. Dentre elas, destacamos a necessidade de compreender as crianças em suas inteirezas, bem como colocá-las como centro na elaboração de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Percorrer as páginas do livro didático *Era uma vez... 1, 2, 3*, possibilita identificar que, apesar das folhas coloridas e atrativas, o cerne de sua função permanece muito semelhante às antigas cartilhas, com a predominância da escrita sobre as práticas que garantam a especificidade das múltiplas experiências com as linguagens para as crianças. O que nos remete a uma reflexão proposta por Boto (2004, p. 508), de que “a escola requer a formação do leitor; mas de um leitor comedido, disciplinado; não demasiadamente curioso pelo decifrar da cultura impressa. A mesma escola que ensina a ler ensina o quê deverá ser lido, como se deve ler, quanto e quando se deverá ler”. Será essa instituição educativa que almejamos para as nossas crianças? Fica o convite a novos debates...

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

ALMEIDA, Cristiane Boneto de. *Era uma vez... 1, 2, 3! Crianças pequenas de 4 anos* / Cristiane Boneto de Almeida. - São Paulo, SP: Carochinha, 2020a. 192 p.

ALMEIDA, Cristiane Boneto de. *Era uma vez... 1, 2, 3! Crianças pequenas de 4 anos* / Cristiane Boneto de Almeida. - São Paulo, SP: Carochinha, 2020b. 224p.

BAPTISTA, Mônica. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira Infância. In: *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

BAPTISTA, Mônica. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização. *Revista Brasileira De Alfabetização*, (16), 15-32, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

BAPTISTA, Mônica. Qualidade dos livros para as crianças da Educação Infantil: por que especialistas estão preocupadas com edital do PNLD literário? Entrevista realizada por Rosa Maria Mattos, assessora de Comunicação do MIEIB. *MIEIB*, 3 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/qualidade-dos-livros-para-as-criancas-da-educacao-infantil-por-que-especialistas-estao-preocupadas-com-edital-do-pnld-literario/>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 493-511, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jxhVX3NN5mKdMBCCnfgzN6n/?lang=pt#>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 21 de abril de 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRITO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. MELLO, Suely Amaral. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BURKE, Peter. História como memória social. In: *Varietades de História Cultural*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000, p.67-90.

CAMPOS, Rosânia; SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? *Retratos da Escola*, v. 9, p. 353-366, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

CHARTIER, Anne Marie. *Práticas de leitura e escrita*. História e Atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Editora Artmed, Porto Alegre, 2001.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: *A História Cultural entre práticas e representações*. Roger Chartier. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación Y Pedagogía*, v.13, n. 29-30, p.207–229, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7515>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INEP. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Educação 2019: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. 2016/2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2023.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. IN: BRASIL. MEC. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006, p.13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: abr. 2023.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Rev. Portuguesa de Educação, Lisboa*, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13983/10565>. Acesso em 21/04/2023.

MIEIB. Carta aberta do MIEIB. *Posicionamento público contrário aos livros didáticos na Educação Infantil*. Comitê Diretivo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, Brasília, 06 de agosto de 2021. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2023/02/Posicionamento-publico-contrario-aos-livros-didaticos-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

MENDOZA, Miguel Ángel Gómez; PIEDRAHITA, Mariá Victoria Alzate; CORTEZ, Geoffrin Ninoska Gallego. *Saber y evaluación de libros de texto escolar: Una herramienta de reflexión y acción*. Pereira. Colômbia: Papiro, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009, p. 177-199.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. Bras. Hist. Educ*, Campinas, v. 12, n. 03, pág. 179-197, dezembro de 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v12n03/v12n03a08.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. *Hist. Educ. (Online)*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, Set./dez., 2016. p. 119-138. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. As políticas públicas de Educação Infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRMgQC44QDQzQsCYrFhVN5M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21/04/2023.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História. *Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História*, São Paulo: Educ, 10:7-29, dez, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

PERES, Eliane T.; DE AZEVEDO RAMIL, Chris. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização, livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, para quê?. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 34 - 64, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018034>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

ROCHA, Eloisa C. A pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, 2001, p. 27-34. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de aluno e de criança. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes de; BASTOS, Ana Paulo Solino; MOTA, Maria Danielle Araújo. Livros didáticos na Educação Infantil: usá-los ou não?. *Revista de Iniciação à Docência*, v. 7, n. 1, 2022 – Publicação: julho, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/10416>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

VIDA, Diana G. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com a caligrafia muscular nos anos 30. *Revista da Faculdade de Educação*, USP, São Paulo, v.24, n. 1, p.126-140, jan./jun., 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59618>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 09/05/2023