

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 41, (Jan/Dez) de 2025
ISSN: 2178-7476



LIVRO DIDÁTICO: DESAFIOS E DESCOMPASSOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEXTBOOK: CHALLENGES AND MISSTEPS IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM

LIBRO DE TEXTO: DESAFÍOS Y MALESTAR EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Nathaniele Carolina Alves Fernandes

Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação/IFSul/campus Passo Fundo-RS

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3777-3933>

E-mail: nathanielea.f@gmail.com

Maria Raquel Caetano

Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação/IFSul/campus Passo Fundo-RS

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6973-908X>

E-mail: mariacaetano@ifsul.edu.br

RESUMO: Este artigo problematiza o currículo da Educação Infantil e a concepção de infância presente nas bases teóricas e nos documentos oficiais, a partir da DCNEI e na BNCC. Nesse contexto, atividades propostas em livros didáticos voltados para essa etapa são analisadas para que suas conformidades com os princípios pedagógicos estabelecidos por essas diretrizes sejam questionadas. Consequentemente, o texto discute como as atividades presentes nesses materiais podem limitar as aprendizagens das crianças, bem como reduzir a autonomia dos professores e comprometer a qualidade do trabalho pedagógico. Percebe-se também a influência de grupos empresariais na definição de um currículo padronizado para a Educação Infantil. Conclui-se que o livro didático, frequentemente, é configurado como um recurso limitado, pouco sensível às especificidades da infância, às demandas de uma aprendizagem contextualizada e incondizente com as especificidades da infância.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, currículo, BNCC, livros didáticos.

ABSTRACT: This article problematizes the Early Childhood Education curriculum and the conception of childhood present in theoretical bases and official documents, from the DCNEI and the BNCC. In this context, it analyzes the activities proposed in textbooks for this education stage, questioning their alignment with the pedagogical principles established by these directives. Consequently, the text discusses how the activities found in these materials can limit childrens learning, reduce teachers; autonomy, and compromise the quality of pedagogical practice. Also noticeable is the influence of business groups in defining a standardized curriculum for early childhood education, as well as misinterpretations of the BNCC by educators. It can be concluded that textbooks are often a limited resource, not very sensitive to the specificities of childhood and the demands of contextualized learning consistent with the specificities of childhood.

KEYWORDS: early childhood education, curriculum, BNCC, textbooks.

RESUMEN: Este artículo problematiza el currículo de Educación Infantil y la concepción de infancia presente en marcos teóricos y documentos oficiales, con base en el DCNEI (Currículo Nacional de Educación Infantil) y la BNCC (Continuidad Nacional de la Educación Infantil). En este contexto, se analizan las actividades propuestas en los libros de texto para esta etapa con el fin de cuestionar su conformidad con los principios pedagógicos establecidos por estas directrices. En consecuencia, el texto analiza cómo las actividades presentes en estos materiales pueden limitar el aprendizaje de los niños, reducir la autonomía del profesorado y comprometer la calidad del trabajo pedagógico. También es evidente la influencia de los grupos empresariales en la definición de un currículo estandarizado para la Educación Infantil. Se concluye que los libros de texto a menudo se consideran recursos limitados, insensibles a las especificidades de la infancia y a las exigencias del aprendizaje contextualizado, e incoherentes con las especificidades de la infancia.

PALABRAS CLAVE: educación infantil, currículo, BNCC, libros de texto.

Introdução

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, logo, é essencial que as práticas pedagógicas respeitem as especificidades dessa etapa da vida. No entanto, a utilização de livros didáticos, o que é amplamente adotado nas escolas, tem gerado preocupações em relação à sua adequação aos princípios e diretrizes legais estabelecidos para essa fase educacional.

Este artigo visa problematizar o currículo da educação infantil e a concepção de infância. Também buscamos realizar uma análise crítica das atividades presentes em um livro didático voltado para a educação infantil. Fizemos a revisão bibliográfica, em que utilizamos os estudos teóricos de pesquisadores como Maria Carmem Barbosa (2009), Barbosa e Fernandes (2020), Barbosa, Martins Silveira e Soares (2019), Sarmiento (2005; 2022), Monteiro (2009) e Furtado (2020), realizamos a análise documental e como documentos utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) – Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09, assim como as atividades da coleção da Editora Moderna para pré-escola.

Ao longo do estudo, buscamos compreender como essas atividades podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, visto que elas podem, em alguns casos, limitar a construção do conhecimento e regular a prática pedagógica dos educadores. O artigo é organizado em quatro seções principais: a primeira contextualiza a Educação Infantil; a segunda aborda o conceito de infâncias na perspectiva de que existem múltiplas infâncias; a terceira faz uma análise da BNCC; a quarta seção aborda os livros didáticos na educação infantil e a relação com a BNCC; e, por fim, é realizada a análise de amostras de atividades apresentadas no livro didático selecionado.

Como considerações, ponderamos que os resultados da análise indicam que as concepções sobre a criança, a infância e a educação infantil estão baseadas em uma estrutura didática vinculada aos direitos de aprendizagem presentes na BNCC. Isso sugere que a maioria das atividades propostas prioriza tarefas mecânicas de leitura e escrita, com o objetivo de preparar as crianças para o ensino fundamental.

Contextualizando a Educação Infantil

Ao considerar a relevância que a Educação Infantil adquiriu nas últimas décadas, considera-se a importância de pensar no atendimento que as crianças estão recebendo ao longo desse tempo nas instituições que as atendem. A sociedade concebe a criança de formas diferentes em épocas distintas e, conforme essa visão se modifica, alguns elementos da sociedade, tais como legislação, políticas públicas, estudos e pesquisas, acompanham essas mudanças.

Durante séculos, a educação da criança esteve sob responsabilidade da família, de forma que ela era inserida desde cedo no convívio com os adultos. Já na sociedade contemporânea, a criança passou a ter a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização. Desse modo, a partir da Constituição Federal de 1988, no art. 208, a Educação Infantil foi concebida como um dever do Estado e um direito da criança.

Diante desse contexto, é importante ressaltar que a valorização e importância da infância nem sempre existiu em nossa sociedade e na área da educação. Embora o respeito às infâncias, hoje, seja uma preocupação frequente na educação infantil, ainda é necessário e urgente pensar e repensar práticas pedagógicas significativas e capazes de propiciar, à criança, um espaço de aprendizagens acolhedor e de segurança.

Segundo Badinter (1985), foi necessário um longo período para que o sentimento de infância se estabelecesse na mentalidade das pessoas da época. Assim, entre os séculos XVII e XIX, iniciou-se um processo de valorização da infância. As transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na Europa a partir do século XVIII culminaram diretamente na necessidade de escolas para as crianças. Logo, os impactos causados pela Revolução Industrial submeteram a classe operária ao regime da fábrica. Dessa forma, essa revolução trouxe a entrada, em massa, da mulher no mercado de trabalho, o que, por sua vez, alterou a forma de as famílias cuidarem e educarem seus filhos. Assim, a educação da criança deixa de ser responsabilidade apenas da família.

Devido à necessidade do trabalho fora de casa e de um local para deixar seus filhos, as instituições criadas nessa época nasceram com o caráter assistencialista, em detrimento do educacional. Com esse enfoque, tais instituições tiveram, em seu início, o objetivo da guarda, higiene, alimentação das crianças e também dos cuidados físicos.

Essa visão de atendimento à criança só foi modificada no século XX, quando uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, a qual é mais voltada à ideia de educação do que a de assistência. Significativamente, é importante perceber como, de alguém pouco visto, a criança passa a ocupar um lugar social, isto é, ganha contornos e sentidos que se modificam e ganham espaço e discussão.

A adoção, por parte da Educação Infantil, de práticas similares àquelas desenvolvidas na, anteriormente denominada, escola primária, bem como a preocupação com a sistematização de conhecimentos com a finalidade de “preparar” para a escolaridade obrigatória também orientou

muitas iniciativas pedagógicas no país. Porém, pensar a Educação Infantil como fase preparatória não permitia (e ainda não permite) que a infância fosse reconhecida como um tempo em si.

Essa dicotomia entre o cuidar e o educar justificou, então, perspectivas educativas diferenciadas para e na Educação Infantil. Nessa mesma perspectiva, e em contraposição às duas propostas dicotomizantes, passou-se a defender que “a educação da criança pequena também deve ser pensada na perspectiva de seu direito a brincar, ao jogo, no sentido de proporcionar um desenvolvimento integral [...]” (Kuhlmann Jr., 2007, p. 3). No contexto de discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) tentou superar essa corte, que já vinha sendo tema de debates e de iniciativas em diversos contextos, de modo a instalar-se como desafio.

Esse questionamento esteve na base das discussões que reverberou no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, no qual a educação da infância ganha uma denominação diferenciada. Enquanto as demais são referidas pelo termo “ensino” a educação da infância é denominada de Educação Infantil. A posição dos educadores e pesquisadores que debatiam a questão, e que firmaram tal posicionamento de diferenciação, consubstanciou uma postura de alerta e de chamada de atenção para as especificidades que marcam a Educação Infantil. Constitui-se, portanto, um marco importante, na constituição, para reconhecimento da Educação Infantil como espaço e tempo de viver a infância e de ser criança. A LDB/96 veio demarcar o espaço da Educação Infantil, tornando-a a primeira etapa da Educação Básica. Essa conquista e reconhecimento foram alcançados pela mobilização social representada pela comunidade acadêmica, grupos de pesquisa na área específica e entidades do campo da Educação.

Nesse período, é possível identificar uma maior preocupação com o que é específico da criança, da infância e da Educação Infantil, bem como com uma significativa mudança em como se compreende a função social, política e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica, visto que ela se diferencia das demais etapas. Furtado (2020), ao citar Maria Carmem Barbosa (2009, p. 9), indica, em seus estudos, que podemos reivindicar três funções indissociáveis para a Educação Infantil:

Primeiramente uma *função social*, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integridade. Em segundo lugar, a *função política* de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a *função pedagógica* de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos.

Conforme Furtado (2020), a articulação dessas três funções oportuniza a condição de pertencimento, socialização, desenvolvimento e identidade para as crianças, as professoras e professores, e as famílias. Cada etapa da Educação Básica possui especificidades relacionadas aos diferentes períodos da vida, ainda que alguns princípios e objetivos sejam pensados para todas as etapas.

O lugar que passa a ocupar a Educação Infantil, no contexto da Educação Básica, alerta para a organização do currículo para as crianças de zero a seis anos. Uma vez que, até pouco tempo atrás, falar em currículo para a Educação Infantil poderia produzir (e ainda produz) certo desconforto, principalmente pela constante vinculação do termo com as etapas seguintes de escolaridade, as quais existem programas e conteúdos predefinidos, que contenham o que se deve ensinar.

O termo *currículo* passa a fazer parte dos textos e documentos que expressam as políticas para a primeira etapa da Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Parecer CNE/CEB Nº 20/09 e Resolução CNE/CEB Nº 05/09), por exemplo, utilizam o termo *currículo* concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2009, p.6). Essas práticas ocorrem nas relações sociais que as crianças estabelecem com os outros: professores, crianças, servidores, que vão afetar na construção de suas identidades.

Kenia Furtado, em sua pesquisa sobre currículo e movimentos da docência na Educação Infantil, realizada em 2020, compreende que o currículo da Educação Infantil “expressa um projeto formativo em todas as suas possibilidades de tensionamento, quais sejam: políticas, epistemológicas, econômicas e culturais”. A autora contribui, com base nas ideias de Pacheco (2005) e Sacristán (2000; 2013), ao dizer que o currículo não é somente prescritivo, “pode-se afirmar que ele se constitui também no movimento da prática pedagógica, no qual as tensões e contradições entre autoria e as prescrições externas – entre autonomia e regulação, são inerentes à docência” (Furtado, 2020, p. 46). Prossegue a autora,

[...] assim, o currículo da Educação Infantil revela-se como um articulador das experiências e conhecimentos, pois traz intersecções diretas do universo da criança que auxiliam nos processos gerais de sua identidade social e cultural (Furtado, 2020, p. 47).

Nesse contexto, o currículo para a Educação Infantil também se movimenta conforme as propostas da docência e as aprendizagens realizadas pelas crianças, de modo a promover identidade para essa etapa da educação básica.

As múltiplas infâncias: um olhar sobre a sociologia da infância

A Educação Infantil a partir da Constituição de 1988 se tornou um direito reconhecido em termos de políticas públicas. Também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394 de 1996), reconheceu-se a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, como uma política pública pautada em uma concepção de educação infantil que levasse em consideração as infâncias. Entendemos que são múltiplas as infâncias, pois ela depende dos recortes de gênero, etnia, classe social, local e de como esses fatores influenciam no desenvolvimento da criança, assim como, de como ela pode viver esse período — tão importante da vida.

Sarmiento, ao se referir à infância, apresenta que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

A partir da sociologia da infância, Sarmiento (2005) propõe o termo *infâncias*, no plural, para representar uma pluralização dos modos de ser criança, de modo a considerar as infâncias como “uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos de estrutura social” (Sarmiento, 2005, p. 363). Sendo assim, a criança de hoje é compreendida como ser histórico inserido em uma sociedade, na qual ela também reproduz e produz culturas. Conforme Sarmiento (2002, p. 3), as culturas infantis se definem pela “capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos do mundo dos adultos de significação e ação”. Se considerarmos as infâncias no Brasil, temos uma pluralidade de infâncias de norte a sul, como: as ribeirinhas, as quilombolas, as fronteiriças, as amazônicas, as pantaneiras, as indígenas, urbanas, periféricas entre outras.

Rocha (2002, p. 1) contribui ao dizer que a infância como categoria social não é única e estável, já que sofre permanente mudança relacionada à inserção concreta da criança no meio social. Nesse sentido, compreendemos que existem múltiplas infâncias e que as crianças não vivem a infância de forma homogênea, ou uniforme, em relação às questões sociais, culturais, lúdicas, econômicas. Mary Del Priore (2025), ao trazer a questão ao contexto brasileiro, afirma que:

Aliás, tudo no Brasil deve ser conjugado sempre no plural. Primeiro, porque o Brasil é um ‘continente’. Segundo, porque ele se desenvolveu estruturalmente de forma muito diversa”. Conforme a historiadora, para se ter ideia, os ingleses no século XIX só chamavam o nosso país de “Brasis”, porque eles identificavam o Nordeste diferente do Sudeste, e o Sudeste diferente do Grande Norte, por exemplo (Priore, 2025).

À medida que avançamos no século XXI, avançamos no conceito de infâncias. Ao mesmo tempo, observamos uma crescente pressão por parte das políticas educacionais que concorre à padronização curricular na educação infantil, especialmente com o advento da BNCC. Ou seja, avançamos no conceito e retrocedemos na política educacional brasileira no que diz respeito ao currículo da EI, pois, ao não observarmos as particularidades das infâncias no Brasil, ficamos à mercê de uma Agenda Globalmente Estruturada (Dale, 2004) para a Educação que prevê a padronização dos currículos e o controle do que será abordado nas escolas e pelos professores.

Essa padronização, conforme Barbosa, Martins Silveira e Soares (2019), frequentemente implica na imposição de metas de aprendizagem uniformizadas e metodologias pedagógicas

prescritivas. No entanto, isso acaba por deixar pouco espaço para a singularidade e para a individualidade das experiências de aprendizagem das crianças.

Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

A Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil não deve se constituir em um currículo. No teor do documento da BNCC (Brasil, 2017), admite-se que ela não deve e não pode ser considerada como currículo. De acordo com o próprio texto, trata-se de documento orientador/referência para as instituições educacionais públicas e privadas. Conforme Barbosa, Martins Silveira e Soares (2019, p. 82), em 2018, o MEC criou o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC):

[...] com o objetivo de apoiar cada unidade da federação (UF), por intermédio das Secretarias Estaduais e das Secretarias Municipais de Educação (SME). Nesse processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, contou com total apoio da União dos Dirigentes Municipais (Undime) e a dos Conselhos Municipais (Uncme) (Barbosa *et al.*, 2019, p. 82).

Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, de modo a manter-se enquanto um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem, como eixo, a noção de competência (Barbosa *et al.*, 2019).

Trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar (Barbosa; Martins Silveira; Soares, 2019, p. 84).

Como já apresentado em outras pesquisas sobre a BNCC e na educação infantil em particular, a disputa pela hegemonia e por projetos de educação esteve em todos os momentos da elaboração da política e, também, na sua implementação. Isso será o que apresentaremos nas próximas páginas.

Em relação à Educação Infantil, Barbosa, Martins Silveira e Soares (2019) constataram que,

A BNCC, nas terceira e quarta versões, não discute teoricamente suas premissas, alguns fundamentos e princípios, tratando objetivamente de “direitos de aprendizagem”, interpretando os direitos, portanto, de modo sistêmico, relacionando-os ao ambiente de escolarização. É mister afirmar que já na terceira versão havia uma perda enorme na discussão de princípios e de premissas que valorizassem a criança e seus direitos, para sustentar a discussão dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem (Barbosa; Martins Silveira; Soares, 2019, p. 84).

Nesse momento, também, as grandes empresas educacionais se aproximaram ainda mais do governo. Isso acontece, inicialmente, a partir do Movimento Todos pela Educação, surgido em

2006 (Barbosa; Fernandes, 2020), e, posteriormente com o Movimento pela Base. O interesse desses grupos, conforme Barbosa e Fernandes (2020, p. 18), nunca foi por uma educação emancipadora, mas foi “a definição do que deve ou não estar presente como conteúdo na base (ideológica) como a oportunidade de gerar a posterior venda de serviços (econômica)”. Nesse contexto anunciado, a ampliação de vagas na Educação Infantil, como demanda do Plano Nacional de Educação, tornou-se um grande “mercado inexplorado no âmbito da construção civil, dos materiais pedagógicos, do mobiliário, da formação e dos eventos” (Barbosa; Fernandes, 2020, p. 118).

Também foi ampliado o uso dos sistemas apostilados nas redes públicas e privadas e a adoção de livros didáticos na educação infantil. Assim, compreende-se que as organizações empresariais não tinham e não têm a preocupação com a defesa das infâncias, tanto é que o documento da BNCC se aproxima muito mais de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos com as crianças (Barbosa; Martins Silveira; Soares, 2019).

No texto apresentado pelo Movimento pela Base, em relação à BNCC da Educação Infantil, cada objetivo de aprendizagem possui um código que o representa, a faixa etária e campo de experiência, de modo que é possível relacionar isso com a implantação de um currículo mínimo que está associada a critérios de avaliação e ao controle do trabalho do professor. Na “Figura 1 – Objetivo de aprendizagem e código alfanumérico”, localizada nos Anexos, na página 21 deste artigo, é apresentada a estrutura, conforme site do Movimento pela Base.

A criança, enquanto sujeito social e histórico, está inserida em uma sociedade marcada por uma determinada cultura. Portanto, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (Faria, 1999). Como podemos observar, a estrutura da BNCC da Educação Infantil “reforça a ideia de currículo como ‘conjunto de práticas’ ou, ainda, como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil” (Barbosa; Martins Silveira; Soares, 2019, p. 86).

Após a aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino fundamental, em 2017, ela precisava ser implementada nas redes de educação do Brasil, em especial, as redes municipais, principais responsáveis pela oferta na Educação Infantil. As instituições ligadas ao MPB organizaram material de apoio às redes municipais para implementação da BNCC. O material foi organizado pelo Movimento pela Base em parceria com Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, UNDIME, CEIPE/ FGV (Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais). O Movimento pela Base apoiou a elaboração do material através de instituições como: Instituto Singularidades, Avisa-lá, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal CEIPE da FGV e consultoria de Beatriz Ferraz (Fundação Maria Cecília Vidigal, 2020). Ou seja, a base deixa de ser pública e passa a ser terceirizada a essas instituições, em um outro projeto que vai se seguir nos níveis posteriores, ou seja, em que há um currículo comum a ser implementado.

É importante destacar que a BNCC também sofre oposições e críticas por se constituir mais

como um elemento de controle do currículo e dos resultados do processo educacional. A ANPED¹ se manifestou em diversas ocasiões para criticar a BNCC.

[...] os GT's da Anped, estabelecem em suas críticas, três níveis de preocupação com a reforma curricular materializada numa base curricular nacional: 1) a própria ideia da necessidade de um currículo comum; 2) a metodologia utilizada para esta construção; 3) os fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos explicitados pela terceira versão, que está em debate. Nesse sentido argumentamos que a BNCC se autodefine normatizadora, homogeneizadora e focada em aprendizagens (Anped, [2017], p. 15).

Em relação à Educação Infantil, o Grupo de Trabalho (GT) (Anped, [2017], p. 10-11) manifestou ressalvas quanto ao processo metodológico estabelecido pelo MEC para elaboração da terceira versão da BNCC-EI. Conforme o GT, o MEC atribuiu, a especialistas, a autoria da nova versão, em detrimento do diálogo com a sociedade, em especial com professores(as) e demais profissionais que atuam na Educação Infantil. Também quanto à retirada de aspectos relacionados ao investimento na formação de posicionamentos democráticos e solidários, que caracterizam sociedades mais respeitadas em termos de participação política.

Outro aspecto a ser destacado é o enxugamento da parte introdutória de apresentação da Educação Infantil. Isso significou uma redução conceitual, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas e às questões relacionadas à linguagem, o que intensificou a padronização e uniformidade, de modo a criar condições homogeneizadoras, propícias às testagens em larga escala e às expectativas do mercado voltado aos produtos educacionais. Além dessa homogeneização das práticas educativas que esse dever assume, cabe salientar sua gravidade em decorrência do apagamento das diversidades que marcam as relações e os processos educativos em um país cuja tônica é a da heterogeneidade e pluralidade cultural (Anped, [2017]).

Ao problematizar a BNCC, Freitas a partir de Campos e Barbosa (2015, p. 359), afirma que a formulação da Base foi executada a partir de uma concepção equivocada. Isso acabou por torná-la um instrumento técnico que ficará a serviço da padronização de avaliações, da formação de professores e da produção de material didático — o que concordamos —, quando as secretarias de educação não possuem clareza do seu projeto educacional e passam a ser guiadas pela lógica do mercado editorial.

No caso do mercado editorial, esse já estava atuando no Todos pela Educação e no Movimento pela Base, como é o caso da Fundação Santillana um braço operacional da Prisa² e a Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais (Abrelivros). Conforme Angelo Xavier, em 2023, o MEC investiu R\$ 2,3 bilhões na compra de livros para o PNLD, um novo mercado promissor para o empresariado da área.

1 Ver: A ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portal Anped, Rio de Janeiro, [2017]. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>. Acesso em 10 out. 2025.

2 A PRISA é o grupo empresarial líder na criação e distribuição de conteúdo educacional, informativo e de entretenimento no mercado de língua espanhola. Presente em 22 países, a PRISA alcança milhões de pessoas por meio de suas marcas globais: Santillana, EL PAÍS, LOS40, W Radio e AS. Segundo a empresa, ela tem compromisso com a participação na economia digital por meio da conectividade e da inovação em produtos e serviços. Sua presença no Brasil e em Portugal, e no crescente mercado hispânico dos Estados Unidos, abre um mercado global de mais de 700 milhões de pessoas. Mais informações em: <https://www.prisa.com/es/info/un-grupo-global>.

Os livros didáticos na educação infantil

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa federal desenvolvido e financiado pelo MEC, que abrange todas as regiões do país. Publicado pela primeira vez no Brasil como um edital, em 2020, ele incluiu o livro didático para crianças da pré-escola no ensino público. O programa passou por adaptações a partir da BNCC, no que se refere à ideia de que os livros didáticos são recursos essenciais e precisavam se alinhar à BNCC. Desde então, os editais do PNLD passaram a exigir que todas as obras inscritas estejam em conformidade com os objetivos da BNCC. Isso significa que os livros avaliados e aprovados devem contemplar as habilidades e competências propostas no documento. Convém lembrar que:

A existência de programas como o PNLD e o PNLEM torna os livros recomendados por 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 os oficialmente “autorizados” (Monteiro, 2009, p. 192).

Os sistemas apostilados que incluem o livro didático são elaborados com objetivos de padronização de ensino. Eles possuem conteúdos fragmentados, sem continuidade e na maioria das vezes não instigam o criar, o imaginar do grupo, assim como não dão autonomia às crianças, de modo a acelerar o processo preparatório de alfabetização. Cabe destacar que o ingresso dos livros didáticos na **Educação Infantil da rede pública** é uma política recente, mas consideramos essa introdução um retrocesso, em especial o edital para o PNLD 2020-2022, específico para Educação Infantil, que prevê o repasse de livro didático para a primeira etapa da educação básica. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) se manifestou contrário a adoção, pois “o uso do livro didático nesta etapa se contrapõe às concepções que fundamentam toda a política de educação infantil do país, que concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo e não a construção precoce e compulsória do ofício de aluno” (MIEIB, 2023). Nesse manifesto, o movimento ainda afirma que o edital em questão se contrapõe às concepções que fundamentam toda a política de educação infantil do país.

Destacamos que a crítica que foi realizada sobre o livro didático foi no sentido de indicar um currículo para a escola e, por isso, há a importância da adoção de uma base comum curricular. Apple (1995) afirma que “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países”. Temos constatado que o que tem se consolidado é um currículo cujo suporte central é o livro didático com uma função instrumental, uma vez que indica um caminho para a aquisição das competências presentes na BNCC, o que é questionável. Nesse sentido, houve uma intensificação da produção de apostilas, livros didáticos e materiais de plataformas de apoio indicados por editoras e assessorias educacionais

— para ensinar o docente da educação infantil a trabalhar de acordo com a BNCC. Por outro lado, a padronização curricular abre espaço para a crescente participação do setor privado na oferta de serviços educacionais, sem considerar as especificidades das infâncias.

Isso se torna ainda mais perceptível na indicação da própria BNCC (Brasil, 2017), como já apresentamos, através de códigos alfanuméricos. Esses códigos alfanuméricos têm se apresentado nos materiais didáticos dos docentes da Educação Infantil “como modo de tradução das orientações curriculares nos planejamentos. Sendo assim, a padronização se efetiva a partir do ensino por códigos, controle docente e avaliação das crianças na Educação Infantil” (Carvalho, 2024, p. 10).

Apresentação da Coleção

A coleção “Desafios – Educação Infantil”, publicada pela Editora Moderna em 2020, é organizada em volume único e voltada para a pré-escola II. Ela contempla crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. O material vem acompanhado do Manual do Professor, produzido sob a responsabilidade de Verônica Merlin Viana Rosa Bianco, licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Trata-se de uma obra coletiva, concebida e desenvolvida pela Editora Moderna, que busca oferecer propostas de atividades organizadas em torno de literacia e numeracia, a qual se apresenta como material de apoio às práticas pedagógicas e declara diálogo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora a coleção adote, em seu discurso, uma concepção de infância alinhada aos pressupostos contemporâneos — que reconhecem a criança como sujeito de direitos, competente, ativa e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, em contextos de interação e brincadeira —, o que se observa na prática pedagógica apresentada é uma ênfase significativa na preparação para a alfabetização formal.

O material declara, por exemplo, que “a função da Educação Infantil é, primordialmente, preparar as crianças para a alfabetização” (2020, p. 7) e que “a PNA ressalta a importância de habilidades fundamentais para a alfabetização serem desenvolvidas já na pré-escola” (2020, p. 13). Ao insistir nesse discurso, o livro não só desconsidera as singularidades e os diferentes ritmos das crianças, como também esvazia o sentido da Educação Infantil, o que a transforma em uma etapa de **formação reducionista**, voltada a atender às exigências do Ensino Fundamental.

A organização das atividades reforça essa visão, uma vez que gira em torno de “componentes essenciais para a alfabetização”, como consciência fonológica, conhecimento do alfabeto e escrita emergente. Nesse modelo, dimensões fundamentais como o brincar, a imaginação e a produção de culturas infantis ficam em segundo plano, isto é, são reduzidas a tarefas repetitivas e fragmentadas.

Ainda que os documentos que embasam a proposta da coleção — como a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) — enfatizem o desenvolvimento integral da criança em

suas múltiplas dimensões (emocional, social, cognitiva, motora etc.), a abordagem evidenciada nos conteúdos prioriza a aquisição de habilidades prévias à leitura e à escrita, o que reduz a infância a um tempo meramente preparatório. Assim, nega-se o que autoras, como **Maria Carmen Barbosa (2009)**, defendem: a Educação Infantil como espaço de direito social, político e pedagógico, no qual a criança deve não apenas aprender conteúdos, mas viver plenamente sua infância.

Dessa forma, fica clara a contradição entre o discurso, que diz valorizar a infância como um tempo de experiências ricas e diversas, e a prática apresentada, que acaba por transformar a Educação Infantil em uma etapa preparatória, voltada quase exclusivamente para a alfabetização. Nesse movimento, deixam-se de lado aspectos essenciais, como o brincar, a escuta atenta e a valorização das diferentes formas de expressão das crianças.

Análise das Amostras de Atividades apresentadas no Livro Didático selecionado

As atividades selecionadas para análise fazem parte da coleção “**Desafios – Educação Infantil**” e foram retiradas das amostras disponibilizadas publicamente no site da Editora Moderna. Optou-se por trabalhar com essas amostras justamente por serem de acesso aberto e por representarem, de forma significativa, a proposta metodológica da obra. As páginas consultadas ilustram a lógica de organização do material, o que permite compreender como a coleção se estrutura e quais concepções de infância, aprendizagem e currículo estão em jogo.

Entre as atividades, foram selecionadas três ligadas à área de literacia e três relacionadas à numeracia, de modo a contemplar os dois eixos centrais que o livro enfatiza. Essa escolha não foi aleatória: buscou-se evidenciar como, em ambas as áreas, a abordagem tende a priorizar tarefas mecanizadas e fragmentadas, de modo que é deixada, em segundo plano, a riqueza das experiências e das interações sociais.

Análise das atividades relacionadas à área de Literacia

As três atividades apresentadas na “Figura 2 – Atividades de literacia”, localizada nos Anexos, na página 21 deste artigo — a primeira, que envolve o título do livro *Colo de Avó* e o treino da letra A; a segunda, em que há contagem de sílabas em nomes de objetos iniciados com a letra B; e a terceira, em que há o percurso de palavras iniciadas pela letra D — estão inseridas no campo da literacia inicial, com foco em habilidades pré-escolares de reconhecimento do sistema alfabético, da consciência fonológica e da escrita. No entanto, uma análise mais crítica permite problematizar não apenas o modo como elas são propostas, mas sobretudo o que revelam sobre a concepção de infância que as fundamenta.

Na primeira atividade, parte-se de uma obra literária “*Colo de Avó*”, mas, em vez de explorar sua dimensão estética, afetiva e cultural, reduz-se o contato da criança com o livro ao reconhecimento

mecânico da letra “A”. A literatura, nesse caso, perde sua potência de ampliar repertórios, despertar emoções, provocar conversas e suscitar experiências significativas de linguagem. O livro se torna um mero pretexto para o treino grafo-motor, esvaziado de sentido. Tal proposta desconsidera que a criança, em sua potência leitora, pode dialogar com a narrativa, levantar hipóteses sobre os personagens, relacionar-se com suas próprias vivências de afeto e cuidado. Ou seja, a atividade ignora a capacidade da infância de construir sentidos complexos, reduzindo-a a uma visão estreita e mecanicista de aprendizagem.

Na segunda atividade, na qual há a contagem de quadrinhos para cada som pronunciado em “bolo” e “boi”, observa-se a intenção de desenvolver consciência fonológica, uma habilidade que é, de fato, relevante para o processo de alfabetização. Contudo, crianças de pré-escola ainda não possuem o nível de abstração necessário para realizar sozinhas esse tipo de tarefa, o que as coloca em posição de dependência constante do adulto. Logo, ao fragmentar a palavra em sons e associar mecanicamente esse processo a quadradinhos, o exercício se torna artificial e distante das experiências reais de linguagem. A criança poderia desenvolver noções semelhantes em situações de leitura compartilhada, em jogos verbais, em cantigas, em narrativas orais — contextos vivos e que respeitam o prazer da descoberta, bem como o caráter social da linguagem. O recurso gráfico dos quadrinhos, nesse caso, torna-se um empobrecimento do que poderia ser uma exploração lúdica e significativa da oralidade.

A terceira atividade, ao propor que o aluno pinte o caminho das palavras iniciadas pela letra D, repete o mesmo equívoco. Identificar iniciais isoladamente não é algo que as crianças da pré-escola possam realizar de maneira autônoma, pois ainda não possuem a consolidação necessária do princípio alfabético. Mais uma vez a atividade transforma a linguagem em código a ser decifrado, ao ignorar a função comunicativa e criativa das palavras. Para além da dificuldade, o resultado é um exercício sem atratividade, que não desperta curiosidade, imaginação ou envolvimento, mas apenas a sensação de tarefa obrigatória e sem propósito.

Em síntese, as três atividades analisadas têm como função declarada ensinar habilidades básicas de literacia (reconhecimento de letras, correspondência fonema-grafema, consciência silábica). Em todas as três propostas, percebe-se um desrespeito à infância: exige-se da criança algo que ela não está pronta para realizar, e ainda se retira da experiência a possibilidade de prazer, de exploração lúdica e de significado.

Análise das atividades relacionadas à área de Numeracia

As três atividades apresentadas na “Figura 3 – Atividades de Numeracia”, localizada nos Anexos, na página 21 deste artigo — a primeira, que envolve a correspondência entre a quantidade de crianças e balões; a segunda, em que há a comparação dos tamanhos de lápis coloridos; e a

terceira, em que há a identificação do brinquedo com três rodas e a pintura do número 3 — estão inseridas no campo da numeracia inicial, com foco em habilidades pré-escolares de reconhecimento de números, de noções de grandeza e de igualdade entre conjunto.

A primeira atividade, apresentada na página 14 do livro, traz a comparação entre tamanhos de lápis coloridos. O que se pretende ensinar é a noção de grandeza, mas o que se oferece, na prática, é apenas uma folha com lápis desenhados, sem vida, sem cheiro de madeira, sem a textura do grafite ou a experiência de medir com o próprio corpo. Uma criança pequena aprende o que é “maior” ou “menor” quando coloca seus brinquedos lado a lado, quando se compara com um colega mais alto, quando empilha blocos até que eles caiam. A atividade do livro retira, da criança, a chance de sentir, experimentar e brincar com o conceito e, assim, transforma a atividade, na qual poderia ser descoberto com alegria, em uma tarefa fria e distante.

Na página 20, a proposta pede para que seja identificado qual brinquedo tem três rodas e, em seguida, que seja pintado o número 3 com o dedo molhado em tinta. À primeira vista, pode parecer lúdico — afinal, envolve tinta e um número grande para colorir. Mas, no fundo, a experiência é pobre: a criança apenas reconhece uma figura e preenche um espaço. Embora o objetivo seja associar quantidade e numeral, a proposta se restringe a uma escolha visual e a um treino motor. O conceito de “três” se constrói muito mais de forma significativa em situações do cotidiano — ao contar brinquedos, observar quantos colegas estão no grupo, distribuir lanches ou cantar músicas que envolvem números. Ao transformar essa noção em uma tarefa mecânica de pintura, a atividade não dialoga com a forma como a criança aprende: pela ação, pela experiência e pelo encantamento.

Desse modo, é possível concluir que as três atividades analisadas trazem uma visão muito limitada do que é aprender matemática na infância. À primeira vista, parecem simples e até “adequadas” para a faixa etária, mas, quando olhamos com cuidado, percebemos que pouco dialogam com o jeito como as crianças realmente aprendem e se relacionam com o mundo. Mais do que pintar, escolher ou ligar figuras, as crianças precisam de experiências concretas, coletivas e lúdicas para se apropriar de noções matemáticas. O ensino da numeracia, nesse sentido, não pode ser reduzido a exercícios repetitivos: ele nasce no brincar, nas interações e no contato com o mundo real, em que os números, as medidas e as comparações aparecem vivos, cheios de sentido e de encantamento.

Considerações: Apontamentos sobre a análise das atividades

A análise das atividades de literacia e numeracia permite perceber que, embora essas atividades tragam a intenção de preparar as crianças para etapas futuras da escolarização, elas acabam por reduzir as infâncias a exercícios fragmentados e sem sentido. Em conjunto, a análise das atividades de literacia e numeracia evidencia uma mesma lógica: a redução da infância a exercícios mecânicos e que pouco respeitam a potência de aprender das crianças. Seja no campo da linguagem,

com propostas de treino de letras, sílabas e percursos gráficos, seja no campo da matemática, com atividades que restringem a noção de quantidade, grandeza ou número a tarefas de pintar e ligar figuras, o que se vê é uma concepção empobrecida de aprendizagem, que desconsidera o brincar, a experiência, o corpo em movimento e a curiosidade como motores do conhecimento.

A pré-escola deveria ser espaço para brincar com a linguagem, explorar histórias, cantar, conversar, produzir marcas gráficas de forma espontânea — experiências que de fato respeitam o tempo e a potência de aprender. Ao contrário, as atividades analisadas reduzem o processo a treinos mecânicos, que não podem ser realizados de modo autônomo e que pouco dialogam com as necessidades, os interesses e as formas de expressão próprias da infância.

O modo como as atividades estão estruturadas revela uma concepção restrita de infância, que entende a criança como alguém a ser treinado, e não como sujeito ativo, capaz de atribuir sentidos, de se emocionar, de pensar e de dialogar criticamente com a linguagem. Esse tipo de prática pedagógica silencia as múltiplas formas de expressão, ignora o caráter cultural e social da língua e transforma aprendizagens que poderiam ser significativas em atividades descontextualizadas, burocráticas e pouco desafiadoras.

O ensino da língua, em seus primeiros contatos, não precisa — e não deveria — estar restrito a exercícios mecânicos e fragmentados. Ele pode nascer do encontro com a literatura, da oralidade partilhada, da escuta atenta, do brincar com as palavras, do prazer de narrar e de escrever de forma inicial e experimental. Da mesma forma, a numeracia na educação infantil não se constrói em fichas de pintura ou ligações, mas, sim, em experiências vivas: nas situações do cotidiano, nas brincadeiras, nas interações com os colegas e na exploração do mundo real, onde números, medidas e comparações surgem naturalmente, carregados de significado e encantamento.

Ao concluirmos este artigo, evidenciamos que esse tipo de material não dialoga com o referencial teórico sobre as infâncias, além de que ele tende a limitar o protagonismo infantil e, também, a reduzir a aprendizagem a tarefas fragmentadas. Desse modo, ele se distancia das práticas pedagógicas criativas e investigativas.

Referências

APPLE, Michael Ideologia e Currículo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, Michael. (Org.). **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010. pp. 81–105.

A ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Portal Anped**, Rio de Janeiro, [2017]. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>. Acesso em 10 out. 2025.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Porque uma BNCC para a educação infantil. Revista Pátio. Ensino Básico. **Portal Desafios da Educação**, [S. l.], 5 de abril de 2019. Disponível em: <<https://posts.desafiosdaeducacao.com.br/bncc-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 20 set. 2025.

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>>. Acesso em: 18 set. 2025.

BARBOSA, Maria Carmem; FERNANDES, Susana Beatriz. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113–26, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558/3778>>. Acesso em 20 jul 2025.

BARBOSA, Maria Carmem S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: UFRGS; Secretaria da Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>>. Acesso em 10 jul.2025.

BRASIL. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC; SEALF, 2019c

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL; Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil. Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353–366, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>>. Acesso em 10 out. 2025.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169–185, jan./maio 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/360248305_Educacao_infantil_posBNCC_e_a_producao_do_neossujeito_docente_em_documentos_curriculares_municipais>. Acesso 20 set. 2025.

CARVALHO, R. S. A comodificação da docência no currículo de livros didáticos para docentes de pré-escola. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, e6783119, p. 1–23, jan./dez. 2024. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6783/1648>>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira. Educação infantil pós-Bncc e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, 2021. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233878/001135447.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 5 jul 2025.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, n. especial, p. 11–21, 1999.

DEL PRIORE, Maria. Porque devemos falar em infâncias? Entrevista concedida à Nathália Florencio. **Clube Quindim**, 21 de março de 2025. Disponível em: <<https://quindim.com.br/blog/por-que-devemos-falar-em-infancias/>>. Acesso em: 2 ago. 2025.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Não há base para discutir a base. Avaliação Educacional – blog do Freitas, 18 out. 2015. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>>. Acesso em: 6 out. 2025.

FURTADO, Kênia Kristina. **Currículos (re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil**: entre a autonomia e a regulação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020. 239 p.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL; UDIME; MOVIMENTO PELA BASE; FGV. **Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base para creches e pré-escolas**. [S. l.]: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/bncc-educacao-infantil/>>. Acesso em 10 ago. 2025.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13abr. 1999. Seção 1, p. 18.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

MIEIB. Carta aberta do MIEIB. Posicionamento público contrário aos livros didáticos na Educação Infantil. **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: 14 de set. de 2025.

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.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, E. A C. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. CONGRESSO DE ARTE-EDUCAÇÃO, III, 2002, Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau, SC, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

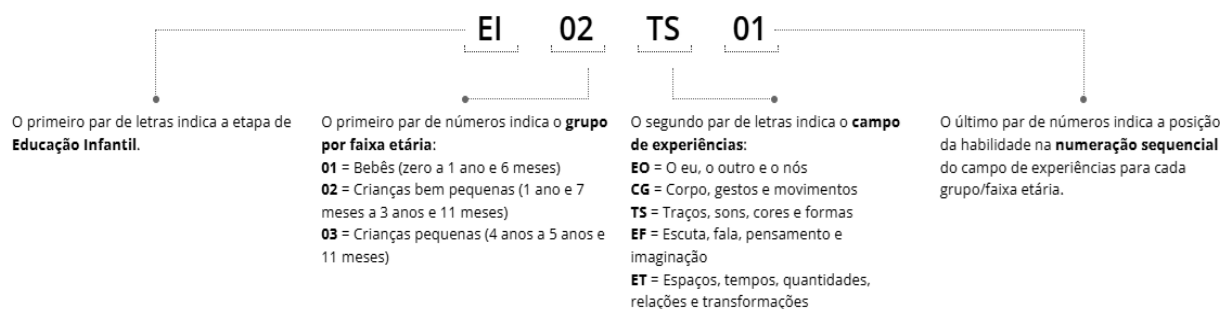
SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância**: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s). Organizadoras: Janaína Nogueira Maia Carvalho [et al.]. Campo Grande, MS [recurso eletrônico]: Ed. UFMS, 2022. 223 p..

XAVIER. Ângelo. **Desafios para o livro didático em 2024**. PublishNews, [S. l.], 1º mar. 2024. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2024/03/01/desafios-para-o-livro-didatico-em-2024>>. Acesso em 18 de set. 2025.

ANEXOS

Figura 1 - Objetivo de aprendizagem e código alfanumérico



Fonte: BRASIL/MEC/BNCC/EI.

Figura 2 – Atividades de literacia

VEJA A CAPA DE LIVRO ABAIXO.

FALE O NOME DOS ELEMENTOS RETRATADOS ABAIXO. PINTE UM QUADRINHO PARA CADA SOM QUE VOCÊ PRONUNCIAR.

PINTA O CAMINHO EM QUE AS PALAVRAS COMEÇAM COM A LETRA D, PARA QUE O MENINO E O AVÔ CHEGUEM ATÉ O CACHORRO.

QUANTOS QUADRINHOS VOCÊ PINTOU PARA CADA NOME? Quatro para o bolo e três para o boi.

ESCREVA O NOME DA PRIMEIRA LETRA DO NOME DESSES ELEMENTOS. Letra B.

AGORA, CONTORE A IMAGEM DO ELEMENTO QUE TEM O NOME INICIADO COM A LETRA B.

AGORA, CUBRA OS PONTILHADOS E COMPLETE AS PALAVRAS DO CAMINHO QUE VOCÊ PINTOU.

Fonte: Coleção “Desafios – Educação Infantil”, da Editora Moderna, publicada em 2020.

Figura 3 – Atividades de numeracia

LIGUE OS QUADROS QUE TÊM A MESMA QUANTIDADE DE CRIANÇAS E DE BALÕES.

RITA E CAROLINA SEPARARAM ALGUNS LÁPIS DE COR. VEJA ABAIXO.

CONTORE A IMAGEM QUE REPRESENTA UM BRINQUEDO COM 3 RODAS.

MOLHE O DEDO INDICADOR EM TINTA GUACHE E PINTA O NÚMERO 3.

PINTA DE LARANJA O LÁPIS MAIOR.

PINTA DE ROXO O LÁPIS MENOR.

PINTA DE AZUL OS LÁPIS DE MESMO TAMANHO.

Fonte: Coleção “Desafios – Educação Infantil”, da Editora Moderna, publicada em 2020.

Recebido em 14 de outubro de 2025
 Aceito em 18 de novembro de 2025
 Publicado em 26 de novembro de 2025