



**O protagonismo infantil versus o livro didático na Educação Infantil do município de Manaus<sup>i</sup>**

*Child protagonism versus textbooks in Early Childhood Education in the city of Manaus*

Clijes Ramos Aragão  
Fabrício Valentim da Silva  
Arycia Giseli de Melo Sousa  
**Universidade Federal do Amazonas (Ufam)**  
Manaus – Amazonas - Brasil

**Resumo**

Este artigo analisa a coerência do livro didático Adoletá do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para crianças de 5 anos em instituições de Educação Infantil de Manaus com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Dcnei) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo do protagonismo infantil e da concepção sociocultural da infância, investiga-se no material a priorização dos interesses, autonomia e participação da criança, conforme preconizam os documentos normativos. A metodologia incluiu uma revisão teórica sobre o papel do livro didático nessa etapa e uma análise comparativa da estrutura e abordagem do material com as normativas mencionadas. Os resultados apontam convergências e dissonâncias entre as práticas propostas e os princípios de uma Educação Infantil centrada na criança.

**Palavras-chave:** Protagonismo infantil; Educação Infantil; Livros didáticos.

**Abstract**

This article analyzes the coherence of the textbook Adoletá from the National Textbook Program (PNLD) for 5-year-old children in Early Childhood Education institutions in Manaus with the Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the National Common Curricular Base (BNCC). Based on the child's protagonism and the sociocultural conception of childhood, the prioritization of the interests, autonomy and participation of the child is investigated in the material, as recommended by the normative documents. The methodology included a theoretical review on the role of the textbook in this stage and a comparative analysis of the structure and approach of the material with the aforementioned normative documents. The results indicate convergences or dissonances between the proposed practices and the principles of a child-centered Early Childhood Education.

**Keywords:** Child protagonism; Early Childhood Education; Textbooks.

## **Introdução**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em seu Art. 1º, a educação engloba os processos formativos que se manifestam nos diversos campos da vida do indivíduo, tais como na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No que se refere a Educação Infantil (Art. 29), a lei estabelece que essa é primeira etapa da Educação Básica, objetivando o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Já as Dcnei Resolução CNE/CEB N° 5/2009 (Brasil, 2010), conceituam o termo criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, observa, assimila valores, constrói e se apropria de conhecimentos; salientando-se que as interações e brincadeiras devem ser os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil (Pedro; Correa, 2021). Nesse cenário, o protagonismo infantil é um conceito-chave para as práticas educacionais na Educação Infantil, pois reconhece as crianças como agentes ativos em sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Ao educar crianças pequenas, o professor precisa respeitar as singularidades dessas crianças de acordo com sua faixa etária elaborando atividades que assegurem as ações de cuidar e educar que são indissociáveis nessa etapa de ensino (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016).

Em outras palavras, podemos considerar que a centralidade do currículo na criança seja uma importante conquista dessa etapa da educação. Por isso, é imprescindível que os centros de Educação Infantil ofereçam oportunidades para as crianças manifestarem seu protagonismo, pois é desta forma que as crianças se sentirão livres para explorar o mundo ao seu redor, irão aprender a conhecer e a conviver com outras crianças, jovens e adultos e descobrir e desenvolver seus potenciais e identidade (Friedmann, 2017).

A partir da Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009a), que modificou de seis para quatro anos a idade obrigatória de matrícula das crianças nas instituições de ensino formal, os programas suplementares precisaram ampliar o seu alcance para conseguir atender todas as etapas da Educação Básica, incluindo agora a Educação Infantil (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016). Um desses programas foi o PNLD que atualmente atende aos quatro segmentos da educação: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, e, a partir do edital de 2022, incluiu-se as instituições de Educação Infantil

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Nesse novo contexto de inclusão da Educação Infantil no PNLD e com a distribuição de livros didáticos para as instituições, torna-se necessário questionar: esses livros voltados para a etapa em tela estão coerentes com o que preconizam os documentos normativos a exemplo as Dcnei (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2017)? Eles respeitam a identidade da Educação Infantil construída historicamente? Eles priorizam a centralidade nas necessidades da criança e o protagonismo infantil?

Levando em consideração a concepção de criança indicada pelas Dcnei e que a BNCC e as próprias Dcnei não fazem referência ao livro didático para essa faixa etária (0 a 5 anos), o estudo em tela tem como objetivo principal analisar se a obra didática da coleção Adoletá, volume II para crianças pequenas de 5 anos, da editora Brasil, distribuída pelo programa do PNLD para os Cmei da cidade de Manaus está coerente com o que determinam esses documentos no que diz respeito aos seus pressupostos de protagonismo infantil e identidade dessa primeira etapa da Educação Básica.

Esse estudo se configura como uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Alves e Azevedo (2010), é a melhor abordagem para quem busca compreender os fenômenos educacionais apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica. Trata-se de um estudo de caso único, pois “[...] pode ser definido como um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas diversas relações internas e em suas fixações culturais” (Diehl e Tatim, 2004, p. 61). Considerando que os editais do PNLD anteriores à 2022 não atendiam às instituições de Educação Infantil, o edital do mencionado ano foi o utilizado. O critério de escolha da amostra coleção Adoletá volume II para crianças bem pequenas se justifica no fato delas estarem no último ano da pré-escola, ou seja, no ano seguinte ingressarão no 1º ano do Ensino Fundamental será o livro adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed Manaus).

Assim, no primeiro momento, expõe-se a definição e importância do protagonismo infantil na Educação Infantil. Em seguida, evidencia-se a possível relação dos livros de Educação Infantil escolhidos com os documentos normativos voltados para a referida etapa e, por fim, compara-se a estrutura e direcionamentos voltados para os professores no livro didático da amostra com os documentos normativos para a Educação Infantil.

### **Protagonismo infantil: definição e importância na Educação Infantil**

No campo da sociologia, a palavra protagonismo está fortemente ligada a política, preconizando uma conduta democrática nas ações sociais (Friedmann, 2017). Liebel (2007) destaca que o debate sobre o protagonismo infantil na América Latina surgiu no final da década de 1970 e relaciona-se com a corrente de educação popular e ao surgimento de movimentos sociais de crianças e adolescentes trabalhadores. Na América Latina, tal movimento luta por melhores condições de vida de grupos populacionais marginalizados, assim, essa nova perspectiva de infância é retirada do conceito de protagonismo popular. Apesar do tema ser discutido a partir da década de 1970, entre educadores dos países latino-americanos ele ganhou espaço somente nos últimos anos.

Friedmann (2017) também descreve o protagonismo infantil como um movimento recente que vem sendo amplamente debatido em diversos segmentos da sociedade, a exemplo dos pesquisadores das Ciências Sociais, que por meio de estudos e pesquisas sobre as linguagens e culturas infantis de diversas sociedades, apontam as crianças como atores sociais destacando a importância do protagonismo infantil e contribuindo para a reflexão dos direitos das crianças na sociedade, repensando as práticas, ações e projetos que fazem parte dos cotidianos das vidas infantis. As proposituras acerca da temática auxilia não só os especialistas da área da infância, saúde, cultura e educadores, como também responsáveis, fundações, meios de comunicação, políticos e empresários a perceberem a importância de ouvir atentamente as crianças, oferecendo espaços adequados para que elas se sintam livres para explorar, se expressar e diante disso se desenvolver de forma plena.

Liebel (2007), ao discorrer sobre Paternalismo, participação e protagonismo infantil, classifica esse último em duas formas: espontâneo e organizado. Onde o protagonismo espontâneo é exemplificado pelo autor como as crianças que se rebelam contra tratamentos injustos e exigem ser levadas a sério e as crianças que questionam as ordens que são direcionadas a elas. Já o protagonismo organizado acontece quando as crianças estabelecem uma relação de solidariedade entre elas para fazer valer seus interesses e direitos. Desse modo, o protagonismo infantil pode ser identificado nos grupos em que crianças das mais variadas faixas etárias e culturas conseguem expressar seus pensamentos, sentimentos, vivências, opiniões, reivindicações, preferências e realidades de vida (Friedmann, 2017).

Em outras palavras, o protagonismo infantil permite que as crianças sejam agentes ativos em sua própria aprendizagem e ao debater sobre essa temática, não podemos perder de vista a perspectiva delas, ou seja: suas curiosidades, interesses e ideias, promovendo a

autonomia e as tomadas de decisões contribuindo para a criação de um ambiente educacional mais participativo e inclusivo. Vale ressaltar que, de acordo com o pedagogo peruano Cussiánovich (2009, p. 24), “A abordagem participativa constitui, mais do que um ritual formal, muitas vezes ficcional, uma atitude, um modo de vida no seu entorno”. Nesse panorama, o termo participação não deve ser interpretado de forma genérica, por isso o autor frisa a importância de utilizá-lo junto com um adjetivo que rompa com a sua ambiguidade formal do termo ‘participação’ – que seria o termo protagonismo. Dessa maneira, uma participação protagonista deve ser interpretada como uma participação ativa, direta, proativa, integral, uma participação de fato consciente.

Do mesmo modo, no documento espanhol “De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción” (Alfageme; Cantos; Martínez, 2003), as autoras destacam que a protagonização da participação infantil é considerar as crianças como atores sociais e não como meros executores de ordens e que esse protagonismo nos desperta para uma nova maneira de se relacionar com a infância, onde a participação delas é percebida não apenas como uma nova maneira de interpretar a cultura infantil, mas deve ser considerada em seu caráter político, social, cultural, ético e espiritual. Refletir sobre essa temática é um convite para os adultos repensarem a importância da infância e o lugar das crianças na sociedade (Friedmann, 2017).

No Brasil, a educação das crianças de zero a seis anos passou a ser direito social de todos e dever do Estado a partir da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) e assegurado posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990 (Brasil, 1990) e pela LDB (Brasil, 1996). Com base nessa legislação, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira fase da Educação Básica.

Em 2006, a faixa etária para o atendimento da Educação Infantil foi redefinida para zero a cinco anos. Três anos depois, a Emenda Constitucional n.º 59/2009 (Brasil, 2009a) e posteriormente com a Lei Federal 12.796/2013 (Brasil, 2013) foi estabelecida a obrigatoriedade do acesso das crianças de quatro anos em instituições de ensino formais (Guizzo; Balduzzi; Lazzari, 2019). Todas essas mudanças na legislação mostram que as concepções de infância foram sofrendo alterações ao longo da história e segundo Andrade (2010), atualmente os estudos da Sociologia da Infância revelam que o termo infância ainda é “[...] um projeto inacabado da modernidade” (Andrade, 2010, p.66).

Pode-se afirmar que a sociologia da infância toma a infância como objeto sociológico, não se limitando apenas as interpretações biológicas e psicológicas, que limitam a percepção dessa fase a um momento de transição da vida de um indivíduo e isolam o desenvolvimento da criança como se esse fosse independente da influência da sociedade, das condições em que vivem e das representações culturais que afetam sua infância. Por outro lado, essa sociologia adiciona a esses fatores (biológicos e psicológicos) a ideia de infância como uma construção social, considerando a influência da sociedade, das condições em que vivem e das representações culturais que afetam sua infância (Sarmiento, 2005) . Sobre a Sociologia da infância, Andrade (2010, p.66) afirma que:

Esse entendimento da infância rompe com o paradigma da criança frágil, inocente, dependente e incapaz, dando lugar à concepção da criança rica, forte, poderosa e competente, coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. A criança é reconhecida como um sujeito ativo, competente, com potencialidades a serem desenvolvidas desde o nascimento; sujeito que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social.

A mesma autora declara que a infância é construída socialmente e vivenciada pelas crianças a partir de suas relações sociais, variando segundo sua classe, gênero e condições socioeconômicas. Assim, descarta-se a visão de uma criança natural ou universal, mas torna-se evidente a singularidade entre cada criança e infâncias. Essa nova forma de enxergar essa fase da vida revela a natureza das crianças como atores sociais que participam, que contribuem para as produções sociais, que têm voz própria e por isso devem ser ouvidas. Destarte, sua presença não deve ser considerada como um peso ou alguém que ocupe um lugar pré-determinado, pelo contrário, centra-se na ideia da criança cidadã, considerando-a sujeito de direitos (Andrade, 2010).

Porém, apesar de educadores e pesquisadores brasileiros (como Branco e Pinto, 2009; Bissoli e Chagas, 2012 e Corsaro, 2011) anunciarem em suas obras a importância da autonomia dos estudantes – destacando a necessidade de uma formação integral e humana, pensando o espaço escolar como um ambiente democrático e participativo –, esse debate só alcançou o segmento da Educação Infantil recentemente a partir das experiências de outros países e principalmente pela pedagogia de Loris Malaguzzi (Vasconcelos, 2021) .

[...] Atualmente, os dois documentos nacionais normativos de maior importância na EI (DCNEI e BNCC) são inspirados pelos documentos e práticas pedagógicas italianas. Assim, sob influência dos estudos sobre a abordagem da cidade de Reggio Emilia para a educação da primeira infância, fundamentada pela teoria e prática pedagógica de Loris Malaguzzi, o protagonismo na EI passa a fazer parte dos nominalismos das escolas. Tal premissa passa a ser recorrente nos discursos de professoras e

professores de EI, porém, boa parte das práticas cotidianas nas escolas evidenciam, ainda, uma realidade muito distante desse discurso (Vasconcelos, 2021, p.55-56).

As Dcnei e a BNCC (Brasil, 2010; 2017) apresentam princípios pedagógicos coerentes em relação ao protagonismo das crianças na educação e expressam claramente as direções que as políticas educacionais foram assumindo no Brasil com relação à Educação Infantil. Ao descrever o conceito de criança, as Dcnei afirmam que ela é um sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva a partir das suas interações, relações e práticas cotidianas, ao brincar, imaginar, fantasiar. Portanto, a criança deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Com base nessa concepção de criança, a BNCC estrutura o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e, por fim, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiência ou “arranjo curricular” buscam assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2017).

À luz da abordagem conceitual de infância adotada pela sociologia da infância, os documentos normativos da Educação Infantil evidenciam a importância de “reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo” (Malaguzzi, 1999, p. 62). Inspirada nesse autor, as Dcnei orientam que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem assegurar os princípios: éticos, políticos e estéticos. De acordo com o documento, os princípios éticos se referem ao respeito à autonomia, responsabilidade, solidariedade, ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Os princípios políticos estão voltados para os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Enquanto os princípios estéticos estão voltados para a manutenção da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais das crianças (Brasil, 2010).

As diretrizes destacam também que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil esteja organizada de modo a oferecer condições para a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, estando “comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de

dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, p.17); além disso, o documento orienta que tais práticas estejam embasadas nas interações e brincadeiras, organizando-se de modo a “[...] garantir experiências que: incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p.26).

Os centros de educação infantil e toda a comunidade escolar devem estar aptos a promover espaços onde as crianças possam exercer o seu protagonismo construindo um currículo que leve em consideração suas necessidades, interesses e ritmos. Porém, concorda-se com Vasconcelos (2021) quanto ao protagonismo infantil não significar uma submissão aos desejos das crianças. Os projetos institucionais e a supervisão da escola são essenciais para nortear os seus demais atores sociais (famílias, professores(as), estagiários(as) e a comunidade) sobre o seu papel dentro da instituição, pois “[...] o protagonismo das crianças está constantemente em relação com o protagonismo docente, com o protagonismo das famílias, com o protagonismo da gestão” (Vasconcelos, 2021, p.54). Do mesmo modo, Pasquali (2017) destaca que o protagonismo também está relacionado com a maneira como as relações são produzidas: não é uma tarefa individual, mas uma construção coletiva. Um encontro de vozes e de diferenças que juntos concebem novos sentidos.

A Educação Infantil foi desenvolvendo, ao longo do tempo, sua identidade e descobrindo a importância de um currículo centralizado na criança, respeitando os princípios e eixos principais. Vasconcelos (2021, p.52) estabelece “[...] como princípios do processo de aprendizagem sobre o protagonismo na escola de EI, as singularidades dos sujeitos, a participação das crianças e a continuidade das experiências”. Neste ponto é inevitável pontuar a necessidade de formação para que a comunidade escolar esteja consciente não apenas sobre a legislação para essa etapa, mas também sobre os estudos desenvolvidos no campo da infância e sobre a criança que trazem cada vez mais subsídios importantes para o entendimento da maneira como elas aprendem, se relacionam e agem no mundo.

Para esse estudo, tornou-se primordial uma breve reflexão sobre o livro didático da coleção Adoletá da Editora Brasil, volume II, que foi distribuído pelo PNLD nos Cmei da cidade de Manaus, buscando entender se no livro há um respeito pela identidade construída historicamente para tal etapa. É importante ressaltar que o estudo não pretende contestar a existência do PNLD que, como uma das políticas públicas mais importantes do país,



consolidou o acesso dos professores e estudantes de instituições públicas e comunitárias do Brasil a livros e materiais didáticos que servirão de apoio a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Os autores compactuam, ainda, com os diversos estudos e pesquisas sobre livros didáticos, especificamente na Educação Infantil, que indicam que tais materiais não retratam os próprios fundamentos de uma etapa que preza pela ludicidade e amplo capital cultural a ser propiciado para as crianças por meio da diversidade pedagógica, evitando o engessamento de práticas e buscando o aprimoramento de experiências, entretanto, o estudo em tela busca analisar o livro didático Adoletá, volume II para crianças pequenas de 5 anos distribuído pelo PNLD em Manaus, no que diz respeito à coerência com as normativas vigentes que partem do protagonismo, interesse e autonomia infantil.

### **Os livros didáticos e os documentos normativos para a Educação Infantil**

Na sociedade brasileira, o livro didático assume função fundamental na produção, circulação e apropriação de conhecimentos escolares, ocupando papel importante na escola. Com caráter instrutivo, esse tipo de livro é escrito, editado, produzido, vendido e comprado com a finalidade de sistematizar o ensino escolar. No Brasil, diante da precariedade educacional, as obras didáticas têm sua importância potencializada fazendo com que esses materiais sejam os principais norteadores dos conteúdos e estratégias de ensino, condicionando o que se ensina e como se ensina (Lajolo, 1996).

O livro didático ocupa um lugar de destaque no Brasil. Sua história foi construída a partir de sucessivas medidas, decretos governamentais e criação de órgãos responsáveis pela avaliação, compra e distribuição e controle das políticas sobre ele. Em 1985, foi criado o PNLD, mediante o Decreto-Lei nº 91.542 (Brasil, 1985), mas apenas em 1996 o Ministério da Educação (MEC) começa a estipular os critérios para avaliação desse material com o objetivo de melhorar sua qualidade.

Os livros inscritos para a seleção do programa são avaliados por um grupo de pesquisadores e professores de instituições universitárias e de redes públicas de ensino, os quais a cada três anos selecionam os livros didáticos que estão aptos a serem usados de acordo com a etapa de ensino estipulada. Os livros indicados como aptos são inseridos no guia de livros didáticos, que auxiliam os docentes na escolha dos livros (Albuquerque e Ferreira, 2019). Nota-se então que “[...] os livros didáticos assumiram determinadas

características de acordo com o contexto social, político e econômico, no qual a sociedade se insere em determinado momento histórico” (Albuquerque e Ferreira, 2019 p.251).

Apesar do livro didático assumir, em grande parte da Educação Básica, o papel de principal norteador dos conteúdos e estratégias de ensino, sistematizando o processo de ensino-aprendizagem de um determinado conhecimento humano já consolidado como disciplina escolar (Lajolo, 1996), segundo consta o Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS (Brasil, 2009b), os conteúdos da educação de crianças pequenas precisa ser relacionado com seu cotidiano, incluindo atos como: “[...] o lavar-se e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se e o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tantos outros conteúdos” (Brasil, 2009b, p.83). Sob esse olhar, a Educação Infantil toma como referência a aprendizagem das práticas sociais das crianças, principalmente aquelas que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens.

Para Boito, Barbosa e Gobbato, (2016, p. 05), o trabalho desenvolvido por professores na Educação Infantil deve oportunizar espaços apropriados para que a criança “[...] possa aprender a interagir e a construir relacionamentos, a conviver, a conhecer seus sentimentos, negociar pontos de vista, brincar e, com isso, criar, inventar, ser curioso – elementos significativos para a formação humana”. A docência na educação infantil não deve se referenciar nas demais etapas da educação, visto que essa fase não é uma preparação para essas etapas seguintes por isso ao educar crianças pequenas o professor precisa respeitar as especificidades etárias dessas crianças e as propostas educativas precisam assegurar as ações de cuidar e educar que são indissociáveis nessa etapa de ensino (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016).

Todas as orientações de como a Educação Infantil deve ser abordada na prática estão de acordo com o que vem sendo estipulado pelos estudos sobre as infâncias, porém, se de um lado os documentos normativos trazem conceitos mais atuais de infância e demonstram buscar o protagonismo infantil organizando suas propostas pedagógicas baseadas na formação integral das crianças da Educação Infantil, por outro lado, é possível identificar ações do poder público que contribuindo para que essa construção de infâncias e de Educação Infantil retroceda. Um exemplo disso são os livros didáticos selecionados a partir do PNLD 2022, um recurso que vai totalmente na contramão do que vem sendo debatido para o currículo da Educação Infantil.

## A coleção Adoletá volume II para crianças de 5 anos: o foco no ensino de alfabetização e no pensamento lógico matemático

O livro didático utilizado nos Cmei de Manaus da coleção Adoletá volume II da Editora Brasil para crianças de 5 anos, foi analisado lançando um olhar sobre a forma como ele está estruturado, atentando para os conteúdos que sugere para essa faixa etária. A análise iniciou com a leitura da sua introdução que pontua claramente trechos de documentos como o artigo 29 da LDB (Brasil, 1996), que indica que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se ao desenvolvimento integral da criança de até 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Ainda na introdução, admite que essa fase da educação não visa a alfabetização e o ensino formal da Matemática, mas afirma que várias evidências científicas de estudos realizados pela psicologia cognitiva e neurociência sugerem “[...] que o ensino explícito de habilidades preditoras de leitura e escrita, assim como o ensino de habilidades matemáticas básicas, favorecem fortemente a aprendizagem dessas competências nos anos posteriores” (Silva; Cruz, 2020, p. 5).

Figura 1 – Sumário da coleção Adoletá, 2020, volume II

SUMÁRIO		
<b>LITERACIA ..... 5</b>	LETRA C ..... 35	<b>GLOSSÁRIO – UNIDADE 3 ..... 69</b>
UNIDADE 1 ..... 5	LETRA D ..... 37	UNIDADE 4 ..... 70
LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 5	LETRA E ..... 39	LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 70
LINGUAGEM EXPRESSIVA ..... 9	LETRA F ..... 40	CONTINUAÇÃO DO ALFABETO ..... 72
RIMA E ALITERAÇÃO ..... 11	LETRA G ..... 42	LETRA Q ..... 72
VOGAS ..... 14	LETRA H ..... 44	LETRA R ..... 74
SOM DE ADO ..... 16	REVISÃO DAS LETRAS A A H ..... 46	LETRA S ..... 76
MANIPULAÇÃO SILÁBICA ..... 18	<b>GLOSSÁRIO – UNIDADE 2 ..... 48</b>	LETRA T ..... 78
TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA ..... 20	UNIDADE 3 ..... 50	LETRA U ..... 80
FONEMAS ..... 21	LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 50	LETRA V ..... 81
FORMA FONÉTICA ..... 21	CONTINUAÇÃO DO ALFABETO ..... 53	LETRA W ..... 83
SÍNTESE FONÉTICA E FRASES ..... 23	LETRA I ..... 53	LETRA X ..... 85
SEGMENTAÇÃO FONÉTICA ..... 24	LETRA J ..... 54	LETRA Y ..... 87
<b>GLOSSÁRIO – UNIDADE 1 ..... 25</b>	LETRA K ..... 56	REVISÃO DAS LETRAS Q A Z ..... 91
UNIDADE 2 ..... 27	LETRA L ..... 58	<b>ALFABETO ILUSTRADO ..... 93</b>
LINGUAGEM E VOCABULÁRIO ..... 27	LETRA M ..... 60	NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA ..... 94
LEITURA DIALÓGICA ..... 29	LETRA N ..... 62	MANIPULAÇÃO FONÉTICA ..... 95
ALFABETO ..... 31	LETRA O ..... 64	MOTRICIDADE FINA ..... 97
LETRA A ..... 32	LETRA P ..... 65	<b>GLOSSÁRIO – UNIDADE 4 ..... 98</b>
LETRA B ..... 33	REVISÃO DAS LETRAS I A P ..... 67	
<b>NUMERACIA ..... 99</b>	UNIDADE 2 ..... 119	UNIDADE 4 ..... 170
UNIDADE 1 ..... 99	NÚMEROS DE 0 A 9 ..... 119	NÚMEROS ATÉ 30 ..... 170
PEQUENO, MÉDIO E GRANDE ..... 99	REVISÃO DOS NÚMEROS DE 0 A 9 ..... 129	DIAS DO MÊS ..... 171
MAIOR, MENOR E MESMO TAMANHO ..... 100	ANTECESSOR E SUCESSOR ..... 133	MESES DO ANO ..... 172
LONGO E CURTO ..... 101	NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA ..... 134	CONTAGEM ..... 173
ESQUERDA E DIREITA ..... 102	DIA E NOITE ..... 135	QUEBRA-CABEÇA ..... 175
PARA A DREITA, PARA A ESQUERDA, PARA CIMA, PARA BAIXO E MESMA DIREÇÃO ..... 103	DIAS DA SEMANA ..... 136	REPRESENTAÇÃO CONCRETA E VERBAL DE RACIOCÍNIOS ..... 177
MAIS E MENOS ..... 105	ONTEM, HOJE E AMANHÃ ..... 138	SEQUÊNCIAS E PADRÕES ..... 178
LEVE E PESADO ..... 107	PASSADO, PRESENTE E FUTURO ..... 139	COMBINAÇÃO ..... 179
CONJUNTOS ..... 109	UNIDADE 3 ..... 140	ADICÇÃO ..... 180
CONTAGEM ..... 111	REPRESENTAÇÃO CONCRETA E VERBAL DE RACIOCÍNIOS ..... 140	SUBTRAÇÃO ..... 183
TRIÂNGULO, CÍRCULO, QUADRADO, RETÂNGULO ..... 113	RECOLHIMENTO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS ..... 142	RECOLHIMENTO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS ..... 186
FIGURAS BIDIMENSIONAIS ..... 115	UNIDADES E DEZENAS ..... 144	NOÇÃO DE DOBRO ..... 188
FIGURAS TRIDIMENSIONAIS ..... 117	NÚMEROS DE 10 A 19 ..... 148	NOÇÃO DE METADE ..... 190
LINHA CURVA ABERTA E LINHA CURVA FECHADA ..... 118	REVISÃO DOS NÚMEROS ATÉ 19 ..... 168	<b>INDICAÇÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES ..... 192</b>

Fonte: Silva; Cruz (2020)

Como exposto, logo nos primeiros parágrafos da introdução do livro analisado o termo “antes da instrução formal” e a preocupação com anos posteriores chamam a atenção, pois

já se percebe uma descaracterização da identidade da Educação Infantil que não é uma preparação para as etapas seguintes, visto que suas práticas estão centradas na construção de um currículo que leve em consideração suas necessidades, interesses e ritmos das crianças e tem como eixos estruturantes das práticas educacionais as interações e a brincadeira.

Neste sentido, sem negarmos o avanço da inclusão da educação infantil no ensino básico, salientamos, no entanto, a importância de se pensar no risco de uma possível descaracterização das práticas pedagógicas para a primeira infância, caso estejam elas pautadas em mera antecipação e instrução sequencial de conteúdos. Em outras palavras, é importante se pensar no risco de a cultura escolar desprezar as culturas da infância na educação infantil, secundarizando o que integra o universo simbólico das crianças (Pedro; Correa, 2021, p.129).

O livro analisado também traz uma breve contextualização da BNCC, pontuando que esse documento estabelece que na Educação Infantil as práticas pedagógicas devem estar baseadas nas interações e brincadeiras que auxiliam na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os campos de experiências e objetivos de aprendizagem. Contudo, ao mesmo tempo traz dados do Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019), que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que objetiva a melhoria da qualidade da alfabetização e a qualidade do processo de alfabetização, do ensino da literacia e da numeracia, nos primeiros anos do Ensino Fundamental no país.

A PNA indica que durante a Educação Infantil devem ser promovidas práticas de ensino que visem ao desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente preparando as crianças para o processo de alfabetização que ocorrerá posteriormente no Ensino Fundamental (Silva; Cruz, 2020, p.6). Sobre a PNA, é necessário esclarecer o contexto de sua implementação, haja vista que é uma política educacional desenvolvida com um caráter neoliberal e conservador. Souza (2023) contextualiza a PNA e o faz comparando-a a um museu, fazendo referência a música interpretada por Cazuza em 1988; como um lugar, um “museu de grandes novidades”, onde novas evidências científicas que contribuem para que vejamos o “futuro repetindo o passado”.

A autora revela que nos procedimentos de implementação dessa política não houve discussão social e que ela não visa garantir os direitos das crianças, visto que não cumpre com os princípios e objetivos de normativas como as Dcnei.

A subjetividade e a formação integral das crianças passam a ser banalizadas, pois, além de a política apresentar um único caminho metodológico a ser aplicado, seu desejo é colocar a etapa da Educação Infantil a serviço do EF, desrespeitando as crianças e seus modos próprios de viver as infâncias. Há um desejo de mensurar, de enumerar, de vigiar a aprendizagem das crianças, como o mercado faz com seus produtos (Souza, 2023, p.113).

Há um discurso antagônico: o livro didático analisado aponta que a PNA traz como novidade as diretrizes para os materiais didáticos de alfabetização e matemática com base em estudos recentes, das ciências cognitivas, da psicologia cognitiva e da neurociência assim como deixa claro que “[...] tanto a BNCC quanto a PNA não propõem antecipar o processo de alfabetização para a Educação Infantil. De fato, a BNCC indica que o processo de alfabetização deve ser foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Silva; Cruz, 2020, p.7)”. E que na PNA, a alfabetização e o ensino da Matemática deverão ocorrer no primeiro ano do Ensino Fundamental (Silva; Cruz, 2020, p.7).

Figura 2 - Sequência dos conteúdos unidade I - 1º Bimestre coleção: Adoletá, 2020, volume II

Volume II - Crianças pequenas de 5 anos

1º BIMESTRE - UNIDADE 1			
Semana	Área	Conteúdo	Páginas
1ª	Literacia	Linguagem e vocabulário	5 a 8
	Numeracia	Pequeno, médio e grande; Maior, menor e mesmo tamanho; Longo e curto	99 a 101
2ª	Literacia	Linguagem expressiva	9 e 10
	Numeracia	Esquerda e direita; Para direita, para esquerda para cima, para baixo e mesma direção	102 a 104
3ª	Literacia	Rima e alteração	11 a 13
	Numeracia	Mais e menos	105 e 106
Avaliação formativa			
4ª	Literacia	Vogais	14 e 15
	Numeracia	Leve e pesado	107 e 108
5ª	Literacia	Som de <b>ão</b>	16 e 17
	Numeracia	Conjuntos	109 e 110
6ª	Literacia	Manipulação silábica	18 e 19
	Numeracia	Contagem	111 e 112
7ª	Literacia	Transposição silábica	20
	Numeracia	Triângulo, círculo, quadrado e retângulo	113 e 114
Avaliação formativa			
8ª	Literacia	Fonema inicial	21 e 22
	Numeracia	Figuras Bidimensionais; Figuras Tridimensionais	115 a 117
9ª	Literacia	Síntese fonêmica e frases; Segmentação fonêmica	23 e 24
	Numeracia	Linha curva aberta e linha curva fechada	118
Avaliação formativa - final da unidade			

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

16

Fonte: Silva; Cruz (2020)

O livro traz informações sobre alfabetização, literacia emergente, literacia familiar, numeracia e habilidades preditoras da literacia e da numeracia. Também traz um planejamento semanal para a “evolução” dos conteúdos ao longo do ano que direciona o professor a uma docência reprodutora, como “[...] um aplicador de uma proposta pedagógica definida, pois ao trazer quais conteúdos devem ser ensinados as crianças, os livros acabam por definir também o trabalho do professor” (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016, p.7).

Figura 3 - Sequência dos conteúdos, unidade IV - 4º Bimestre coleção: Adoletá, 2020, volume II

4º BIMESTRE - UNIDADE 4			
Semana	Área	Conteúdo	Páginas
1ª	Literacia	Linguagem e vocabulário	70 e 71
	Numeracia	Números até 30; Dias do mês; Meses do ano	170 a 172
2ª	Literacia	Letra Q; Letra R	72 a 75
	Numeracia	Contagem; Quebra-cabeça	173 a 176
3ª	Literacia	Letra S; Letra T	76 a 79
	Numeracia	Representação concreta e verbal de raciocínios; Sequências e padrões	177 e 178
Avaliação formativa			
4ª	Literacia	Letra U; Letra V	80 a 82
	Numeracia	Combinação	179
5ª	Literacia	Letra W; Letra X	83 a 86
	Numeracia	Adição	180 a 182
6ª	Literacia	Letra Y; Letra Z	87 a 90
	Numeracia	Subtração	183 a 185
7ª	Literacia	Revisão das letras Q a Z	91 e 92
	Numeracia	Recolhimento e interpretação de dados	186 e 187
Avaliação formativa			
8ª	Literacia	Alfabeto ilustrado; Nomeação automática rápida	93 e 94
	Numeracia	Noção de dobro	188 e 189
9ª	Literacia	Manipulação fonêmica; Motricidade fina	95 a 97
	Numeracia	Noção de metade	190 e 191
Avaliação formativa - final da unidade			

Fonte: Silva; Cruz (2020)

Em suma, enquanto os documentos normativos deixam claro a não introdução de conteúdos curriculares escolares na primeira etapa da Educação Básica, o obra didática para a Educação Infantil aqui exposta se assemelha a uma cartilha, focando em conteúdos de alfabetização e matemática (conforme indicam as figuras 1, 2 e 3), demonstrando claramente um treinamento das crianças para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Enquanto “[...] a BNCC propõe o trabalho com as diversas linguagens e áreas do conhecimento para promover o desenvolvimento integral na Educação Infantil, tendo como eixo a interação e a brincadeira” (Lima, 2021, p.21), o livro didático traz uma lógica pedagógica transmissiva exclusiva para a alfabetização e conhecimento lógico matemático, mostrando-se limitado diante do vasto currículo determinado para a Educação Infantil.

### Considerações Finais

A análise dos livros da coleção Adoletá, volume II, da editora Brasil revelou muitas contradições quando comparados com os documentos normativos para a Educação Infantil. Enquanto a BNCC e as Dcnei enfatizam o desenvolvimento integral das crianças por meio da interação e da brincadeira, os livros didáticos indicam explicitamente priorizar o ensino de alfabetização e pensamento lógico matemático numa clara tentativa de treinamento e preparação das crianças para o Ensino Fundamental, assemelhando-se às cartilhas. Isso sugere um desvio das práticas preconizadas pelos documentos normativos, concentrando-se em conteúdos curriculares mais tradicionais e limitando o vasto currículo da Educação Infantil.

Foi constatado também que os dois documentos bases para a referida etapa no Brasil, a BNCC e as Dcnei, partem de práticas cotidianas que por meio da mediação do professor oportunizam momentos de descobertas e aprendizado, contribuindo para a formação da criança enquanto ser social, dotado de cidadania e cultura (Lima, 2021). Já o livro didático apresenta um conteúdo que se limita ao ensino de habilidades preditoras de leitura e escrita, assim como o ensino de habilidades matemáticas básicas, conhecimentos e disciplinas que pertencem ao currículo dos Anos Iniciais.

Concorda-se com Boito; Barbosa e Gobbato (2016, p. 14) quando afirmam que a utilização do livro didático “[...] silencia a autoria, das crianças e do professor. Vai colocando em segundo plano o brincar, o jogo simbólico, as linguagens, a arte como dimensão humana, as práticas cotidianas. Afasta da escola as culturas das crianças, a ludicidade, as infâncias [...]”, privando as crianças de diálogos reais, dos encontros delas com seus pares, com o professor (a) e com o mundo, suprimindo o poder da imaginação e da criatividade.

Portanto, é fundamental que todos os atores sociais pertencentes as escolas, tais como: famílias, professores(as), estagiários(as), agentes de limpeza e a comunidade, tenham conhecimento sobre a legislação e sobre o seu papel dentro dessas instituições de modo que se assegure as crianças o direito de exercer o seu protagonismo. Outro ponto relevante é repensar os editais de seleção desses materiais a fim de alinhar seu conteúdo e abordagem com as diretrizes estabelecidas pelos documentos normativos e, por fim, destaca-se a importância da formação contínua de educadores para que o momento da escolha do livro seja feito com maior criticidade e para garantir, também, a compreensão e implementação efetiva das práticas preconizadas pelos documentos normativos, além de uma maior transparência nesse processo pela própria Semed Manaus, para que os professores possam contribuir de modo mais efetivo nesse momento tão importante para as instituições municipais.

### Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** n. 27, v. 103, Apr-Jun 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701617>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHtjMzJJ3cHHcY9c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ALFAGEME, Erika; CANTOS, Raquel; MARTÍNEZ, Marta. **De la participación al protagonismo infantil**. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.

ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair dos Anjos Pires Rios. (Edit.). **Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado**. Lisboa: FCT & UIED, 2010.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: UNESP, 2010. E-book. 193 p. DOI <https://doi.org/10.7476/9788579830853>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf>. Acesso em 18 set. 2024.

BISSOLI, Michelle de Freitas; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. Algumas reflexões sobre a criança. In: \_\_\_\_\_. **Infância e Leitura: Formação da criança leitora e produtora de texto**. Manaus: Editora Valer, 2012. p. 11-20.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO SUL, XI., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016.

BRANCO, Angela Uchoa; PINTO, Raquel Gomes Pinto. Práticas de socialização e desenvolvimento na Educação Infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 511-525, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019**: institui a nova Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: 27 dez. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 30 jul. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / UFRGS para Construção de Orientações Curriculares



para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 de jun. 2024.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA) Lei 8069 de 1990**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Constituição 1988**: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**: Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, DF, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 dez. 2024.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **Ensayos sobre Infancia**. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de America Latina y el Caribe – IFEJANT, 2009.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, Antonio Sagrado; FRANZIM, Raquel; YIRULA, Carolina. (Org.). **Protagonismo – a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Instituto Alana, p. 40-45, 2017.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64245>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8GkJhftbBCQn6jgxK3Jxvg/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Ab.**, Brasília, ano 16, nº 69, p. 3-9, jan./mar., 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>. Acesso em: 13 ago. 2024.

LIEBEL, Manfred. Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In: Liebel, Manfred. **Participación infantil y juvenil en América Latina**, p. 113-145, 2007.

LIMA, Laura Alves de. **O livro didático na educação infantil: uma análise crítica**. 2021. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Org.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, p. 21-36, 1999.

PASQUALI, Carolina. Dá para ser protagonista só de vez em quando? In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Org.). **Protagonismo - a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, p. 52-57, 2017.

PEDRO, Vivian Ventura Tomé; CORREA, Cíntia Chung Marques. A Educação Infantil para além da escolarização precoce: uma revisão sobre o tempo-espço na escola a partir da inserção de livros didáticos. **Periferia**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 122–139, 2022. DOI: 10.12957/periferia.2021.63129. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/63129>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SILVA, Patrícia Botelho da Adoletá; CRUZ, Vilza Carla da Silva. **Coleção Adoletá: para crianças de 5 anos, volume II**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

SOUZA, Flávia Burdzinski de. **Eu vejo o futuro repetir o passado: a natureza da Política nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para as crianças da Educação Infantil brasileira**. 2023. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2516/2/2023FlaviaBurdzinskideSouza.pdf>. Acesso em 28 dez. 2024

VASCONCELOS, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na escola de Educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação**. 2020. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

#### Nota

---

<sup>i</sup> Este trabalho contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam).

---

## Sobre os autores

### **Clijes Ramos Aragão**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Atuou como Professora de Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed Manaus) de 2012 a 2021. Atualmente planeja, roteiriza e grava aulas para estudantes dos Anos Iniciais pelo Centro de Mídias Educacionais da Semed Manaus. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED/Ufam) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (Lepal/Ufam). E-mail: [clijes@gmail.com](mailto:clijes@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2945-6254>.

### **Fabício Valentim da Silva**

Professor Adjunto IV no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia Associada da Ufam. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufam (PPGE Ufam). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade. E-mail: [fvalentims@ufam.edu.br](mailto:fvalentims@ufam.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8721-7103>.

### **Arycia Giseli de Melo Sousa**

Professora Substituta - Professor Assistente A, Nível 1, no Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Ufam. Professora Formadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Semed Manaus. Mestra em Educação pela Ufam. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED/Ufam) e pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (Lepal/Ufam). E-mail: [arycia.sousa@ufam.edu.br](mailto:arycia.sousa@ufam.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6202-9074>.

Recebido em: 04/07/2025

Aceito para publicação em: 11/08/2025