

## O LIVRO DIDÁTICO E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

### TEXTBOOKS AND THE TEACHING OF READING AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS THROUGH THE LENS OF LITERACY

**Resumo:** Esse artigo busca compreender como as práticas de leitura e escrita iniciais são propostas nos livros didáticos para a educação Infantil. A pesquisa foi realizada por meio de análise bibliográfica e documental e contou com um referencial teórico que aborda a temática da alfabetização na perspectiva do letramento. O estudo demonstrou que as propostas contidas na obra examinada encontram-se esvaziadas de sentido e significado para as crianças, os gêneros textuais que poderiam construir uma rica oportunidade para que as crianças participem de momentos de leitura e escrita de forma lúdica e contextualizada são reduzidos a pretextos para o treinamento mecânico da coordenação motora, das habilidades de consciência fonológica e da memorização de letras e seus traçados. Nesse sentido, a investigação contribui para o campo da Educação Infantil ao problematizar práticas pedagógicas que desconsideram o letramento como prática social, reafirmando a necessidade de propostas que promovam experiências significativas, críticas e socialmente referenciadas com a linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Alfabetização. Letramento. Livro didático.

**Abstract:** This article seeks to understand how early reading and writing practices are presented in textbooks for Early Childhood Education. The research was conducted through bibliographic and documentary analysis and was grounded in a theoretical framework that addresses literacy from a “literacy as social practice” perspective. The study showed that the proposals contained in the analyzed work are emptied of meaning and significance for children; textual genres, which could represent rich opportunities for children to engage in reading and writing in a playful and contextualized way, are reduced to pretexts for mechanically training motor coordination, phonological awareness skills, and the memorization of letters and their forms. In this sense, the investigation contributes to the field of Early Childhood Education by problematizing pedagogical practices that disregard literacy as a social practice, reaffirming the need for approaches that promote meaningful, critical, and socially grounded experiences with written language.

**Keywords:** Early childhood. Education. Literacy. Literacy. Textbook.

#### INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a alfabetização era vista como a capacidade de ler e escrever por meio da memorização e da repetição. No

entanto, ao longo das últimas quatro décadas, houve um intenso debate sobre o significado da alfabetização e sobre como ensiná-la, especialmente a partir da constatação de que

Danielle Marafon<sup>1</sup>

Myriã Foletto de A. e Silva Queiroz<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Paraná –  
Campus Paranaguá

<sup>2</sup> Centro Municipal de Educação  
Infantil Caminhos da Serra –  
Prefeitura de São José dos Pinhais

simplesmente saber ler e escrever não é suficiente em uma sociedade letrada.

A partir das contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre como as crianças aprendem a linguagem escrita, passou-se a entender que o método de ensino não é tão relevante quanto o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento. Desse modo, houve uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem, com a criança assumindo o papel de sujeito central desse processo.

Com isso, surgiu a necessidade de integrar a alfabetização ao letramento, proporcionando aos sujeitos experiências práticas com a leitura e a escrita em contextos sociais diversos, o que favorece uma aprendizagem mais significativa.

Tendo em vista a alfabetização na perspectiva do letramento, este artigo tem como objetivo analisar e aprofundar os estudos sobre o processo inicial da alfabetização e do letramento na Educação e, de modo específico, compreender como as práticas de leitura e escrita iniciais são propostas nos livros didáticos para a Educação Infantil.

Trata-se de uma pesquisa realizada por meio de análise bibliográfica e documental sobre a escrita na Educação Infantil sob a perspectiva do letramento, bem como sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Educação Infantil, além da análise de uma das obras aprovadas pelo PNLD, a fim

de compreender como as práticas de leitura e escrita iniciais são propostas nos livros didáticos para a Educação Infantil.

### **A escrita na educação infantil sob a perspectiva do letramento**

Antes de abordar o conceito de letramento que fundamenta esta pesquisa, é necessário retomar, ainda que brevemente, algumas concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita a partir da alfabetização.

Historicamente, a alfabetização foi marcada por métodos centrados na memorização e na decodificação da linguagem escrita, compreendida como transcrição da fala. A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), essa perspectiva foi superada por uma abordagem que reconhece a construção ativa do conhecimento pela criança, em etapas, e compreende a escrita como representação da linguagem, não como técnica mecânica (Ferreiro, 1991).

Duas concepções se destacam nesse cenário: a alfabetização como processo social, em que a criança é protagonista, como defende Freire (1987), e a escrita como instrumento de comunicação, com função social. Soares (2017) enfatiza que o letramento vai além da aquisição técnica: trata-se da inserção da criança na cultura escrita por meio de práticas significativas de leitura e produção textual.

No Brasil, alfabetização e letramento são processos distintos, porém interdependentes. Alfabetizar letrando, segundo Soares (1998), implica ensinar a ler e escrever articulando essas habilidades às práticas sociais da linguagem. Nessa perspectiva, o objetivo não é apenas decifrar palavras, mas utilizá-las com sentido e intencionalidade.

Essa concepção é reforçada pela Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (1999), que compreende os textos como construções sociais moldadas pelos contextos comunicativos. Desde a infância, as crianças desenvolvem uma percepção intuitiva desses gêneros, adequando sua linguagem a diferentes situações.

Assim, é essencial que a escola promova experiências com uma variedade de gêneros textuais e propicie situações reais de produção escrita, com propósitos comunicativos claros. Mesmo quando as crianças ainda não dominam a escrita convencional, o professor pode atuar como escriba, favorecendo a autoria e o entendimento da função da linguagem escrita (Brandão; Leal, 2011).

Contudo, Kleiman (2004) adverte que a alfabetização frequentemente se restringe à codificação, desconsiderando as práticas sociais da linguagem. Soares (1998) reforça que letramento é saber usar a leitura e a escrita para interagir com o mundo. Por isso, essa prática deve começar na Educação Infantil,

promovendo a aproximação precoce da criança com a cultura escrita e estimulando sua autonomia.

### **Leitura e escrita na educação infantil**

A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental geram debates recorrentes, especialmente sobre métodos de ensino. Na Educação Infantil, discute-se a pertinência de iniciar formalmente esse processo, considerando o desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas adequadas, buscando despertar o interesse pela linguagem escrita sem antecipar etapas.

Algumas instituições optam por excluir o uso da escrita, evitando até mesmo livros ou cadernos. Ferreiro (1991) e Brandão e Leal (2011) apontam que essa negação desconsidera a presença da linguagem escrita no cotidiano infantil, criando um distanciamento entre a escola e a vida social da criança. Soares (2017) reforça que excluir a escrita é ignorar o contexto cultural da infância e o interesse que a criança já demonstra por esse sistema simbólico.

Há também posturas que defendem a espera por uma suposta "prontidão" biológica. Moratti (2006) e Seber (1997) criticam essa ideia, destacando que o desenvolvimento não se dá de forma homogênea nem pode ser definido apenas por critérios etários. Ferreiro (1991) e Vygotsky (1998) enfatizam que o contato com a linguagem escrita e as

interações sociais são determinantes no processo de aprendizagem.

Além da maturidade cognitiva, discute-se a importância do controle motor. No entanto, práticas mecânicas, como traçar pontilhados ou copiar letras, pouco contribuem para o letramento. Pontes e Marafon (2025) e Seber (1997) apontam que momentos de conversa, contação de histórias e brincadeiras simbólicas são mais eficazes para desenvolver as capacidades cognitivas e comunicativas das crianças.

A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky destaca que a aprendizagem acontece nas interações e no brincar, onde a criança atribui sentido ao que vive (Oliveira, 2010). Mello (2009) reforça que o faz-de-conta cria a zona de desenvolvimento proximal, permitindo avanços significativos. Assim, atividades lúdicas devem ser valorizadas como ponto de partida para práticas que integrem leitura e escrita de forma significativa.

Brandão e Leal (2011) e Soares (1998) defendem uma abordagem em três etapas: leitura mediada de textos diversos; produção escrita com apoio do professor; e jogos de consciência fonológica. Tais práticas promovem a apropriação do sistema de escrita em contextos sociais reais, afastando-se de métodos descontextualizados.

Portanto, alfabetizar na Educação Infantil não significa antecipar conteúdos formais, mas sim proporcionar experiências

ricas com a linguagem escrita, respeitando o desenvolvimento infantil e valorizando seu protagonismo. O letramento, como defende Soares (1998), integra o uso social da linguagem à aprendizagem, garantindo sentido ao processo desde os primeiros anos.

### **PNLD e a educação infantil - entre contradições e retrocessos**

A Educação Infantil tem uma trajetória histórica marcada pela luta pelos direitos das crianças pequenas. No Brasil, o direito à creche e à pré-escola foi reconhecido pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, sendo posteriormente reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (Brasil, 1988; Brasil, 1990).

Entretanto, a nomenclatura "Educação Infantil" passou a ter respaldo legal somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. No artigo 29, a LDB define a Educação Infantil como a etapa que visa ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), por meio de um processo participativo que envolveu educadores, especialistas e a sociedade civil. O documento, dividido em três volumes, estabeleceu diretrizes para a

organização curricular, respeitando as particularidades e necessidades das crianças. Além disso, enfatizou a importância do brincar como forma essencial de aprendizado e desenvolvimento, promovendo a interação entre educadores, crianças e famílias (Brasil, 1998; Kramer, 2007).

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Após revisões e debates, a versão final das DCNEI foi oficializada pela Resolução CNE 05/2009, consolidando os eixos estruturantes da Educação Infantil: interações e brincadeiras. Além disso, o documento estabelece princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar as propostas curriculares e pedagógicas dessa etapa (Brasil, 2009; Campos, Rosemberg, Ferreira, 2011).

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), reforçou a prioridade da Educação Infantil, determinando a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e a ampliação da oferta de vagas em creches, visando atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o fim da vigência do plano, em 2023 (Brasil, 2014).

No entanto, em 2017, após anos de debates e disputas, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo a Educação Infantil em sua proposta. Essa inclusão foi amplamente

criticada por pesquisadores da área, como Arelaro (2017), Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), Gobbi (2016), Santos e Macedo (2021) e Barbosa, Martins e Soares (2019). Segundo Arelaro (2017, p. 215), “houve um equívoco por parte dos movimentos sociais e dos sindicatos ligados ao magistério, em especial os da área da Educação Infantil, de não tentarem impedir a inclusão da Educação Infantil no documento da BNCC”.

As principais críticas à BNCC-EI giram em torno da preocupação de que a padronização de conteúdos e habilidades possa comprometer a flexibilidade e a individualização do ensino. Argumenta-se que a ênfase em competências específicas pode desconsiderar a importância do brincar, da curiosidade natural e do desenvolvimento socioemocional, aspectos fundamentais nessa fase. Além disso, há receios de que a BNCC sobrecarregue os professores com uma carga curricular excessiva, reduzindo o tempo destinado às interações e atividades lúdicas essenciais ao desenvolvimento infantil (Santos; Macedo, 2021; Barbosa; Martins; Soares, 2019).

Ainda em 2017, foi promulgado o Decreto nº 9.099, instituindo o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2019, que, pela primeira vez, incluiu a Educação Infantil. Esse programa visa à avaliação e disponibilização de materiais didáticos, pedagógicos e literários para apoiar a prática educativa. O Guia Digital do PNLD

2019 apresentou a inclusão da Educação Infantil como uma inovação, mas ressaltou que, inicialmente, apenas os professores receberiam os materiais, que serviriam como manuais de práticas pedagógicas (Sant'anna, 2017).

De acordo com Sant'Anna (2017), havia preocupações de que a distribuição exclusiva de manuais para professores resultasse em um retrocesso, transformando o planejamento docente em uma execução mecânica das atividades indicadas nos materiais, sem considerar a especificidade dos grupos de crianças e o contexto escolar.

Em 2020, o PNLD avançou ao lançar um edital exclusivo para a Educação Infantil, o Edital de Convocação 02/2020 – CGPLI. O PNLD 2022 passou a prever não apenas a distribuição de materiais para crianças de 4 e 5 anos, mas também a inclusão de um terceiro objeto denominado Guia de Preparação para a Alfabetização. Esse guia estipula que as obras devem garantir uma transição eficiente para o Ensino Fundamental, embasando-se na Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2020).

Essa mudança levanta debates sobre a adequação da abordagem, pois enfatiza a preparação para o Ensino Fundamental em detrimento do desenvolvimento integral das crianças. Assim, é necessário refletir sobre como essa proposta impacta a concepção da Educação Infantil, que deve priorizar a vivência de experiências significativas por

meio de interações e brincadeiras, e não apenas a antecipação de conteúdos formais (Moss, 2019; Kramer, 2021).

Nos próximos tópicos, analisaremos criticamente uma das obras aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de compreender quais concepções de alfabetização e letramento fundamentam sua estruturação.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de natureza bibliográfica e documental acerca da escrita na Educação Infantil, fundamentando-se na perspectiva do letramento. Além disso, analisa uma das obras aprovadas pelo PNLD, com o objetivo de compreender como as práticas de leitura e escrita iniciais são apresentadas nos livros didáticos voltados para a Educação Infantil.

De acordo com Severino,

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (2007, p.122).

Com base em autores como Ferreira e Teberosky (1999), compreende-se que a

construção da escrita pela criança ocorre de maneira não linear, sendo resultado de interações sociais e das hipóteses que ela formula sobre o sistema de escrita. Assim, a perspectiva do letramento se diferencia da abordagem tradicional da alfabetização ao enfatizar o uso social da escrita, em vez de apenas a decodificação de letras e sílabas (Soares, 1998).

No que se refere à utilização de livros didáticos na Educação Infantil, Machado (2004) alerta que, muitas vezes, esses materiais não consideram a complexidade do processo de aquisição da linguagem escrita, restringindo-se a atividades mecânicas e descontextualizadas.

No que tange aos procedimentos analíticos, a obra selecionada foi examinada a partir de critérios previamente definidos, construídos com base no referencial teórico adotado. Dentre esses critérios, destacam-se: (I) a concepção de linguagem e de escrita subjacente às atividades propostas, buscando identificar se estas se alinham a uma perspectiva de letramento ou a uma abordagem mecanicista da alfabetização; (II) a presença, diversidade e função dos gêneros textuais, considerando se são trabalhados como práticas sociais significativas ou apenas como suporte para exercícios repetitivos; (III) o nível de contextualização das atividades, observando se estas estabelecem relações com o cotidiano e as experiências das crianças; (IV) o tipo de demanda cognitiva exigida,

analisando se as propostas favorecem a reflexão, a produção de sentidos e a autoria ou se se limitam à reprodução e memorização; e (V) o espaço destinado à ludicidade e à interação, elementos essenciais na Educação Infantil.

Esses critérios possibilitaram uma análise qualitativa do material didático, orientada por categorias interpretativas que evidenciam as tensões entre práticas voltadas ao letramento e propostas centradas na antecipação de processos formais de alfabetização, contribuindo para uma compreensão crítica do papel desses materiais no contexto da Educação Infantil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Escolhemos, para fins de análise, selecionar algumas atividades voltadas para alfabetização do livro didático "Adoletá" da Editora Brasil, Objeto 1, Volume 1, ano 2020, versão manual do professor, de autoria de Patrícia Botelho da Silva e Vilza Carla, destinado a crianças de 4 anos. Nos textos que sucedem a introdução, são mencionados os eixos norteadores da Educação Infantil – Interação e Brincadeiras – retirados da BNCC. A primeira atividade sugere o ensino da consciência fonológica, especificamente a consciência de frases e palavras. O objetivo é que as crianças compreendam que as frases são formadas por palavras.

Dessa forma, este estudo visa contribuir para o debate sobre a adequação dos livros didáticos destinados à Educação Infantil, analisando se as propostas estão alinhadas às concepções contemporâneas de letramento e às diretrizes curriculares que orientam a prática pedagógica nessa etapa de ensino.

A análise dos materiais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Infantil permite compreender como as concepções de alfabetização e letramento são abordadas nessa etapa da educação básica. Considerando a importância de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento integral da criança, é fundamental investigar se as atividades propostas nesses livros favorecem

a construção do conhecimento de forma lúdica e contextualizada, conforme preconizam os documentos oficiais, como a BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

O foco recai sobre as propostas de ensino da linguagem escrita e as estratégias utilizadas para a promoção do letramento. A partir dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo (Soares, 1998; Teberosky; Colomer, 2003; Ferreiro; Teberosky, 1999), refletimos sobre a adequação das atividades ao processo de construção da escrita pelas crianças.

Apresentamos as atividades de modo descritivo, pois as imagens das atividades contêm direitos autorais.

**Quadro 1- Descrição detalhada da atividade**

<b>Título e Instruções</b>	O título da atividade é " <b>Consciência de Frases e Palavras</b> ". Há uma explicação introdutória perguntando se o aluno sabia que as frases são compostas por palavras. Em destaque, há a frase: " <b>As palavras são os pedacinhos das frases.</b> "
<b>Passos da atividade</b>	Bater palmas para cada "pedacinho" da frase (ajudando na segmentação das palavras). Pintar cada palavra da frase com a cor indicada nos quadrinhos ao lado. Escutar a leitura das palavras feitas pelo professor e repetir.
<b>Exemplos de frases segmentadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "<b>João brinca.</b>" (duas palavras)</li> <li>• "<b>O palhaço pulou.</b>" (três palavras)</li> <li>• "<b>Mateus correu na sala.</b>" (quatro palavras)</li> <li>• "<b>Gabriela derramou leite.</b>" (três palavras)</li> <li>• "<b>Na roupa.</b>" (duas palavras)</li> </ul>
<b>Destques visuais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As palavras estão separadas dentro de contornos geométricos.</li> <li>• Algumas palavras estão em vermelho ("<b>DERRAMOU</b>") para dar destaque.</li> <li>• Há pequenas legendas com siglas (VM, AM, VD) associadas às palavras, que podem indicar classificações gramaticais.</li> </ul>

**Fonte:** as autoras a partir da atividade do livro didático.

Destacamos a atividade descrita no Quadro 1, que tem como objetivo "trabalhar a

consciência de frase e palavras, atenção auditiva e desenvolvimento da motricidade

finalizada em atividade de pintura” (Adoletá, 2020, p. 35), proposta que se estrutura a partir de frases aleatórias e desconexas entre si, sem a construção de um texto ou contexto significativo que sirva de embasamento para a aprendizagem. Essa abordagem, centrada na fragmentação e na repetição de elementos isolados da linguagem, desconsidera a importância do uso social da linguagem e da construção de sentidos, aspectos essenciais para a alfabetização na perspectiva do letramento (Soares, 1998).

Ao analisarmos os objetivos elucidados nas atividades do livro, percebemos que estes se distanciam consideravelmente das orientações propostas pelos documentos norteadores da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Tais documentos ressaltam a centralidade das interações e brincadeiras como fundamentos para o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos e protagonistas de suas

aprendizagens, que constroem conhecimentos a partir da exploração, investigação e experimentação com o corpo inteiro e com o mundo ao seu redor (Vygotsky, 1998; Brougère, 2010).

Apesar de o livro Adoletá (2020), em seu texto introdutório, abordar a importância das interações e brincadeiras, bem como sugerir ao professor algumas propostas mais lúdicas, as atividades que compõem o material acabam priorizando práticas voltadas à sistematização e ao treinamento repetitivo, focando quase exclusivamente na alfabetização formal. Tal abordagem contribui para uma visão reducionista da infância, na qual as experiências educativas se afastam de uma proposta integral de desenvolvimento e do conceito ampliado de letramento, que pressupõe práticas sociais de leitura e escrita contextualizadas e significativas (Soares, 1998; Tfouni, 2003). Como veremos nas análises subsequentes, as propostas contidas no livro limitam-se a exercícios mecanicistas, distantes das práticas que valorizam a ludicidade e as múltiplas linguagens, fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

**Quadro 2 - Descrição detalhada da atividade**

<p>Título e Instruções</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto introdutório inicia com uma pergunta: <b>"O porquinho gosta de comer espiga de milho. E os outros animais, o que gostam de comer?"</b></li> <li>• Há uma orientação para cobrir os tracejados com cores indicadas para identificar a comida preferida de cada animal.</li> <li>• Um destaque em verde apresenta a explicação: <b>"As sílabas são os pedacinhos das palavras."</b></li> <li>• A atividade seguinte pede que o aluno <b>conte as sílabas dos nomes dos animais e dos alimentos</b> e desenhe uma <b>bolinha para cada sílaba</b>.</li> </ul>
----------------------------	---

Elementos visuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Imagens de animais e seus alimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um <b>porquinho</b> ao lado de uma espiga de milho.</li> <li>• Um <b>macaco</b> próximo a uma banana.</li> <li>• Um <b>coelho</b> ao lado de uma cenoura.</li> </ul> </li> <li>• Linha <b>pontilhada entre os animais e seus alimentos</b>, sugerindo que as crianças tracem as conexões corretas.</li> <li>• Pequenas bolinhas azuis foram adicionadas abaixo de cada figura, provavelmente indicando as sílabas das palavras.</li> </ul>
-------------------	--

**Fonte:** as autoras a partir da atividade do livro didático.

Ao analisarmos a sequência das atividades propostas na obra em questão, observa-se uma lacuna significativa na articulação temática e na coesão pedagógica entre as tarefas. A atividade descrita no Quadro 2, que aborda as preferências alimentares dos animais, é antecedida por uma proposta na qual as crianças devem marcar com um “x” as figuras correspondentes às palavras ditas pelo professor. No entanto, todas as imagens apresentadas nesta tarefa são de brinquedos, completamente desvinculadas do tema subsequente dos animais. Essa desconexão evidencia o que Bakhtin (2003) define como ausência de encadeamento discursivo, prejudicando a construção de sentido por parte da criança e limitando as possibilidades de aprendizagem contextualizada.

Vygotsky (1998) reforça que a aprendizagem significativa ocorre na

interação entre sujeitos e mediadores culturais, o que demanda atividades que estimulem a reflexão crítica e a construção ativa do conhecimento pela criança. Ao invés disso, a sequência analisada reduz o potencial dos gêneros textuais a suportes para exercícios fragmentados, desconsiderando a potência das práticas sociais de leitura e escrita para o desenvolvimento integral do educando.

Portanto, embora o material didático aparente contemplar uma variedade textual, na prática, permanece ancorado em uma perspectiva tecnicista da alfabetização, pautada na repetição e na memorização descontextualizada, fragilizando a construção de sentido e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis defendidas por estudiosos como Brougère (2010), que destaca o papel das interações lúdicas e da exploração significativa do conteúdo na aprendizagem na infância.

**Quadro 4 – Descrição detalhada da atividade**

Título	Vogal E
Instruções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno deve <b>passar o dedo indicador sobre a letra "E"</b> enquanto pronuncia seu som, observando o movimento da boca.</li> <li>• Em seguida, deve <b>cobrir o traçado da letra "E"</b>.</li> <li>• O professor lê um <b>trecho de uma narrativa</b> e os alunos devem identificar palavras que começam com o som da vogal "E".</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Abaixo, há um pequeno texto com destaque para as palavras "<b>elefante</b>" e "<b>elegante</b>"</li></ul>
Elementos visuais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Um <b>elefante fofo e desenhado de forma simples</b>, sugerindo a relação da palavra com a letra "E".</li><li>• Uma <b>seta verde</b> indicando a direção correta do traçado da letra "E".</li></ul>

Fonte: as autoras a partir da atividade do livro didático.

A análise do material didático "Adoletá" (2020) evidencia uma diminuição significativa na diversidade de textos nas unidades subsequentes à primeira. Enquanto a Unidade 1 apresenta um total de oito textos — destacando-se por incluir cantigas, parlendas, adivinhas, poemas e quadrinhas —, as unidades 2 e 3 contam com apenas quatro textos cada, e a Unidade 4 com cinco. Essa diferença pode ser justificada pela ênfase inicial nas atividades de consciência fonológica, como rimas e aliterações, que são frequentemente associadas aos textos da tradição oral. No entanto, a simples presença de uma variedade de gêneros não é suficiente para garantir um trabalho efetivo de letramento literário, se a abordagem pedagógica não proporcionar espaços para que as crianças explorem os textos em sua integralidade — considerando seus contextos sociais, finalidades comunicativas e especificidades estruturais.

Nesse sentido, Soares (1998) distingue alfabetização de letramento ao afirmar que o primeiro se refere ao domínio do sistema de escrita, enquanto o segundo implica na inserção significativa nas práticas sociais de leitura e escrita. Observa-se que, na obra analisada, os textos aparecem como meros

pretextos para exercitar habilidades instrumentais, como a memorização de letras e a repetição de sons, desconsiderando a função social dos gêneros trabalhados. Isso está em desacordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que destaca a importância de vivências de leitura e escrita em contextos reais e significativos desde a Educação Infantil.

Corroborando com essa crítica, Britto (2012) salienta que antecipar o ensino das letras sem trazer para o cotidiano das crianças o debate sobre a cultura escrita configura uma prática reducionista e desrespeitosa com o tempo da infância. Para a autora, a Educação Infantil deve oferecer oportunidades para que as crianças construam bases sólidas para uma participação crítica na cultura escrita, e não apenas que reconheçam mecanicamente as letras. A prática de fazer a criança repetir o som da letra enquanto percorre o contorno com o dedo, seguida pela identificação de palavras e coloração de imagens associadas ao som inicial, como se observa na obra analisada, revela uma pedagogia tradicional centrada no treinamento motor e na memorização sem sentido, em detrimento de experiências mais lúdicas e contextualizadas.

Vygotsky (1998) já alertava para a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As atividades descontextualizadas, por não considerarem as necessidades e interesses da criança, limitam as possibilidades de aprendizagem significativa, uma vez que desvalorizam o papel ativo da criança no processo educativo. De acordo com Melo (2009), as crianças participam efetivamente nas atividades quando compreendem sua intencionalidade e encontram propósito no que fazem. A ausência de significado nas propostas analisadas reduz o envolvimento e compromete o desenvolvimento integral dos pequenos.

Ao insistir em atividades mecânicas e desprovidas de sentido, o material analisado reforça uma visão adultocêntrica da educação, em que o professor assume um papel centralizador, e as crianças são vistas como receptoras passivas do conhecimento. Esse modelo contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, das brincadeiras, das narrativas e das experiências cotidianas.

Ademais, a BNCC (2017) reforça que a Educação Infantil deve assegurar direitos de aprendizagem como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Tais direitos são comprometidos quando o planejamento pedagógico se restringe a atividades descontextualizadas que não dialogam com o universo infantil, seus interesses e interação com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta pesquisa foi compreender como as práticas iniciais de leitura e escrita são abordadas nos livros didáticos voltados para a Educação Infantil. A análise revelou que as propostas presentes na obra examinada encontram-se esvaziadas de sentido e significado para as crianças. Os gêneros textuais, que poderiam constituir ricas oportunidades para que as crianças vivenciassem momentos de leitura e escrita de forma lúdica, prazerosa e contextualizada, acabam sendo reduzidos a meros pretextos para o treino mecânico da coordenação motora, das habilidades de consciência fonológica e da memorização de letras e seus traçados.

As atividades, excessivamente repetitivas e desprovidas de intencionalidade pedagógica alinhada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, distanciam-se das orientações dos documentos norteadores da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a própria BNCC (2017). Tal configuração descaracteriza a criança como sujeito

histórico de direitos, como bem ressalta o artigo 4º das DCNEI, que a reconhece como produtora de cultura, capaz de imaginar, fantasiar, brincar e construir sentidos sobre o mundo.

Constata-se, portanto, que o livro didático analisado acaba por representar um retrocesso frente às conquistas históricas da Educação Infantil no Brasil. Suas práticas pedagógicas assemelham-se às cartilhas tradicionais de alfabetização, priorizando atividades de memorização e repetição, em detrimento de propostas que favoreçam aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança.

A centralização do planejamento educacional no adulto e não na criança evidencia uma perspectiva conservadora da educação, que enxerga o processo de ensino como mera transmissão de conteúdos prontos. Essa lógica remete à crítica de Paulo Freire (1996) sobre a "educação bancária", que deposita informações no educando sem considerar suas vivências, interesses e potencialidades. Tal postura fragiliza a construção de uma educação emancipatória e limita o desenvolvimento do letramento na infância.

Em contrapartida, uma alfabetização na perspectiva do letramento defende práticas que dialogam com o universo cultural da criança, despertando seu interesse genuíno pelo aprender. Busca-se, assim, uma compreensão mais profunda da linguagem

escrita, promovendo experiências significativas, interações ricas e vivências que permitam à criança construir e reconstruir seu conhecimento de forma ativa e crítica.

Portanto, ao rejeitarmos metodologias baseadas em concepções tradicionalistas e descontextualizadas, abrimos espaço para uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de reduzir desigualdades e transformar-se em instrumento de emancipação e autonomia para cada sujeito em formação. A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, merece ser um espaço de respeito às infâncias, às suas curiosidades e ao seu direito inalienável de aprender com sentido e significado.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. *et al.* **Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? Debates em Educação.** Maceió, vol. 8, n. 16, p.I-VI, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2830>. Acesso em: 10 Out. 2023.
- ARELARO, L.R.G. **Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos.** Zero-a-seis, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p290/35620> Acesso em: 10 out. 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 1999.

BARBOSA, I. G., MARTINS, S. T. A. T.; SOARES, M. A. (2019). A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos Da Escola**, 13(25), 77–90. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em 10 out. 2023.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANDÃO, A.C.P.; LEAL, T.F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa?. In.: BRANDÃO, A.C.P. ROSA, E.C.S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13- 31.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2024–2034: Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI)**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Lúcia Lima de. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, M. D. **Política e educação infantil no Brasil: os desafios para a próxima década**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 19 ed. São Paulo, Cortez, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOBBI, M. A. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, n. 16, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401> Acesso em 10 out. 2023.

KLEIMAN, A B. **Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. 7. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KRAMER, S. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: escola e cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MACHADO, M. C. S. **Alfabetização: a grande travessia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In.: FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Linguagens infantis: Outras formas de leitura**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 21-36.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan./abr 2011.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PONTES, F. de. O.; MARAFON, D. O Letramento na Educação Infantil: um olhar sobre as práticas no Centro Municipal de Educação Infantil “Peixinho Sapeca”. In: **Educação infantil: saberes e práticas**. Marafon, D.; Falcão, M.S.M.; Cirino, R.M.B. (org) Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025.

SANT’ANNA, I. O que é o PNLD da Educação Infantil? Nova Escola, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10848/o-que-e-o-pnld-da-educacao-infantil>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SANTOS, S. E.; MACEDO, E. E. BNCC para a educação infantil e a urgência de

resistências. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 1–14, 2021. Acesso em: 29 out. 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12694>. Acesso em 10 out. 2023. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p1-14>.

SEBER, M. da G. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, P.B.; CARLA, V. **Adoletá**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

TEBEROSKY, A. **Construção do conhecimento e aprendizagem da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

TFOUNI, L. V. **Letramento e exclusão social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.