

A ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POLÍTICA DE SUBJETIVAÇÃO PRECOCE PARA O MERCADO DE TRABALHO

THE ADOPTION OF TEXTBOOKS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A POLICY OF EARLY SUBJECTIVATION FOR THE LABOR MARKET

Elizete Oliveira de Andrade

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1296799093578023>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-9664>

E-mail: elizete.andrade@uemg.br

Jairo Barduni Filho

Doutor pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5537841844305197>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1050-5825>

E-mail: jairobardunifilho@gmail.com

Magda Dezotti

Doutora em Educação pela UFPE

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5333094092754507>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4080-1673>

E-mail: magda.dezotti@uemg.br

Resumo: Este artigo buscou compreender as relações de poder e as práticas pedagógicas envolvidas na política de escolha de livros didáticos para a educação infantil que, a princípio, vai na contramão do que os estudos sobre a infância, as leis e as diretrizes preconizam. Trata de uma etapa em que as experiências de socialização e brincadeiras devem ser priorizadas, ao invés de tentar transformar a criança em aluno precocemente. Esta pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica abordou o livro didático e o currículo a partir da perspectiva histórica das relações de poder que visam subjetivar e governar a infância por meio de saberes voltados para um ideal de criança. Conclui-se que a inserção do livro didático em grupos de pré-escola antecipa o processo de escolarização, descaracterizando as peculiaridades desta etapa do desenvolvimento humano. Isso, por si só, já apresenta sérios riscos constitucionais à criança enquanto sujeito de direitos e histórico.

Palavras-chave: Livro didático. Currículo. Processos de subjetivação.

Abstract: This article sought to understand the power relations and pedagogical practices involved in the policy of choosing textbooks for early childhood education that, at first, goes against what the studies on childhood, laws and guidelines recommend. It is a stage in which socialization and play experiences should be prioritized, rather than trying to turn the child into an early student. This qualitative research of literature review approached the textbook and the curriculum from the historical perspective of power relations that aim to subjectivize and govern childhood through knowledge aimed at a child's ideal. Concludes that the inclusion of the textbook in preschool classes anticipates the schooling process, discharacterizing the peculiarities of this stage of human development. This, in itself, already presents serious constitutional risks to the child as a subject of rights and historical.

Keywords: Textbook. Curriculum. Processes of subjectivation.

Introdução

A Educação Infantil, historicamente reconhecida como uma etapa inicial, independente e preparatória para a escolarização formal, passou por transformações significativas nas últimas décadas, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A partir desses marcos legais, a Educação Infantil foi integrada à Educação Básica e reconhecida como um direito de todas as crianças, tornando-se obrigatória para aquelas com 4 e 5 anos de idade, ou seja, a partir da pré-escola.

Segundo o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 11).

Nesse sentido, a LDB enfatiza a formação integral da criança para além do aspecto intelectual do processo de escolarização, proporcionando-lhe outras possibilidades para uma formação mais ampla, que a respeita como sujeito histórico e de direito no processo de educação. Trata-se de uma formação que considera as peculiaridades das crianças nesse momento de suas vidas, a partir de suas vivências, do modo como constroem conhecimentos, de suas formas de expressão, de interação e de manifestação de desejos e curiosidades.

Todavia, é nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) que são explicitados os princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas para essa etapa da Educação Básica.

As Diretrizes também enfatizam o dever do Estado de garantir a oferta de Educação Infantil, sublinhando a importância de proporcionar educação e cuidados de alta qualidade para as crianças desde os primeiros anos de vida e, nessa perspectiva, estabelecem o conceito de criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Ao compreender a criança como sujeito histórico e de direitos, enfatiza-se que ela constrói sua identidade e conhecimento por meio de interações, brincadeiras e experiências. Assim, estabelece-se que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa são as interações e a brincadeira, pois são eles que possibilitam o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

Além disso, as Diretrizes definem três princípios para garantir a qualidade da educação para as crianças, sendo eles: princípios éticos, políticos e estéticos. No aspecto ético, destaca-se a ideia de promover a autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, à diversidade cultural e às singularidades das crianças; do ponto de vista político, enfatizam-se os direitos de cidadania, a criticidade e o respeito à ordem democrática; e, no princípio estético, destaca-se a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas manifestações artísticas e culturais.

Nessa perspectiva, as DCNEI também orientam a construção de currículos e de projetos político-pedagógicos para a Educação Infantil. Desse modo, enfatiza-se que o currículo da Educação Infantil é 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, científico e tecnológico [...] (Brasil, 2010, p. 12). Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças, desde muito pequenas, estabelecem com os professores e com outras crianças, afetando a construção de suas identidades.

Para a elaboração do projeto político-pedagógico, as Diretrizes explicitam que esse documento deve cumprir sua função sociopolítica e pedagógica. Isso significa oferecer condições e recursos para que as crianças desfrutem de seus direitos civis, humanos e sociais, compartilhar

a responsabilidade de educar e cuidar das crianças com as famílias, promover a convivência entre crianças e adultos e ampliar os saberes e conhecimentos. Além disso, o projeto político-pedagógico deve promover a igualdade de oportunidades educacionais e construir formas de sociabilidade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade e a eliminação de relações de dominação.

Sendo assim, as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil precisam voltar-se para um trabalho sensível que valorize o ato criador e as singularidades das crianças, garantindo-lhes a participação ativa em diversas experiências.

Sob tal perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) - considerando as normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 (Brasil, 2010), que reconhecem a criança enquanto sujeito histórico e de direitos que interage, brinca, observa, questiona, assimila valores, constrói e se apropria de conhecimentos - propõe a organização do currículo por campos de experiências, definindo também seis grandes direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos para que as crianças possam desempenhar papel ativo na construção de seus conhecimentos, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Na contramão das orientações legais para a formação das crianças na Educação Infantil, foi publicado no Diário Oficial da União, em 2020, o edital de convocação para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD - Edital 02/2020) para essa etapa da Educação Básica. Nele, é prevista a distribuição de obras didáticas para estudantes de pré-escola (4 e 5 anos), professores e gestores de creches e pré-escolas, além de obras literárias destinadas a estudantes e professores da Educação Infantil, e materiais pedagógicos de preparação para alfabetização baseada em evidências.

A inserção do Livro Didático nas turmas de pré-escola - considerada um avanço pelo Ministério da Educação (MEC) - foi compreendida por especialistas na área da Educação Infantil como um retrocesso em relação aos princípios e objetivos dessa etapa da Educação Básica.

Entre eles, destaca-se o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que publicou, em 06 de agosto de 2021, uma Carta Aberta se posicionando contra o uso de livros didáticos na Educação Infantil. Uma das justificativas é que a adoção de livros didáticos nesta etapa -[...] contrapõe-se às concepções da política de educação infantil do país, que veem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo, e não a construção precoce e compulsória do ofício de aluno- (MIEIB, 2021, p. 1).

O referido edital faz referência a dois documentos legais para embasar suas proposições: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), tentando fazer um paralelo entre os dois. Contudo, esses documentos adotam concepções discrepantes de educação infantil e alfabetização.

A BNCC propõe um currículo para a Educação Infantil que rompe com a perspectiva de um currículo ancorado em áreas de conhecimento, valorizando um planejamento curricular baseado na criança e em seus saberes e experiências. No tocante à alfabetização, a BNCC explicita que se trata de um processo que inclui não somente o domínio do sistema de escrita alfabética e ortográfica, mas, sobretudo, a compreensão da leitura e da escrita em contextos de práticas sociais.

Em sentido contrário, a PNA (Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019) retoma um paradigma já superado da Educação Infantil como uma "etapa preparatória" para o Ensino Fundamental, ou seja, capacitar a criança para a alfabetização. Além disso, explora a literacia e a numeracia como formas de preparar e anteciper a alfabetização das crianças, empobrecendo as propostas e experiências a serem vivenciadas por elas no contexto escolar.

É importante destacar que os documentos normativos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC), já sinalizavam que não compete à Educação Infantil alfabetizar as crianças, mas sim garantir que as práticas pedagógicas propiciem o desenvolvimento integral delas, respeitando suas singularidades e modos de aprender, que ocorrem em contextos de interações e brincadeiras, como já foi explicitado anteriormente.

O livro didático ainda constitui o principal recurso pedagógico em sala de aula para muitos professores dos ensinos fundamental e médio, entretanto é preciso entender como esse artefato

pode ser utilizado nas salas de aula da Educação Infantil. Qual a sua finalidade nesta etapa de ensino? Quem é beneficiado com a ampliação da distribuição de livros didáticos para a Educação Infantil?

A implementação desse recurso implica na formação docente, pois é importante desenvolver a capacidade crítica das professoras sobre seu uso para que eles não se tornem o condutor da prática pedagógica. Além disso, os professores da Educação Infantil precisam compreender a criança como sujeito histórico, social e cultural que aprende e se desenvolve a partir das experiências vivenciadas no contexto que a cerca. Dessa forma, entende-se que o uso do livro didático na Educação Infantil requer atenção especial dos professores para que não haja prejuízo na formação cognitiva e social das crianças.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é discutir a implementação do livro didático na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, refletindo sobre a relação que essa política pode ter com a ideologia neoliberal que acompanha a globalização e que visa regular um ensino mais compatível com os valores de mercado e uma subjetividade trabalhista mais flexível, atrelada às competências sociais e habilidades cognitivas.

Nessa perspectiva, este artigo se insere no campo das pesquisas de abordagem qualitativa, pois essa abordagem não se preocupa com a representatividade numérica, mas "[...] com o aprofundamento da compreensão de seu objeto", conforme definido por Diez e Horn (2011, p. 22). Neste caso, o objeto investigado é a política de adoção do Livro Didático na Educação Infantil em escolas públicas. À vista disso, busca-se explicar essa política utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias publicadas em livros e obras congêneres, ou seja, por meio da pesquisa bibliográfica com objetivos exploratórios e explicativos.

Para Severino (2013), a pesquisa exploratória, cuja finalidade é levantar informações sobre determinado objeto, é, na verdade, uma preparação para a pesquisa explicativa. Esta, por sua vez, "[...] é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos" (Severino, 2013, p. 107).

É importante salientar que a pesquisa qualitativa tem por objetivo desenvolver um texto e uma pesquisa empírica fundamentada e argumentada, que contribua para a percepção da relevância do objeto estudado. Além disso, esse tipo de pesquisa também permite verificar se o método utilizado foi adequado ou não para atingir os objetivos elencados e para as reflexões do/a pesquisador/a.

Para socializar o estudo, o artigo está estruturado em três seções, além desta introdução: na primeira, apresenta-se uma discussão sobre o livro didático como artefato para a alfabetização no Brasil; na segunda, um breve contexto a respeito da história do livro didático para crianças; na terceira, discute-se as relações entre a política do livro didático e a subjetivação da infância, através da preparação e investimento para corresponder a uma administração eficiente da educação, com vistas a otimizar o tempo de aprendizagem, uma clara alusão ao desempenho como valor dos recursos humanos para o mercado de trabalho. Por fim, nas considerações finais, tecem-se algumas reflexões sobre a temática em questão.

Livro Didático de Alfabetização: Que História é Essa?

A discussão sobre a implementação da política que propõe o uso de LD para a Educação Infantil passa pela compreensão do papel do LD na história da alfabetização brasileira. Quando e por que esse instrumento começou a ser empregado? Quais funções ele exerce no cotidiano escolar?

A relação entre o livro didático e a história da alfabetização no Brasil é um tema complexo e multifacetado que tem sido objeto de estudo por diversos pesquisadores ao longo das últimas décadas. Dentre eles, destacam-se contribuições acadêmicas de pesquisadoras como Magda Soares (2016 a.; 2016 b.), Maria do Rosário Longo Mortatti (2000: 2019), Francisca Isabel Pereira Maciel (2012), Maciel e Frade (2014).

De acordo com Maciel (2012), são esparsas as informações sobre o material didático

destinado à alfabetização nos séculos XVI e XVIII. Entretanto, sabe-se que, desde o período colonial, com a influência dos jesuítas, até os dias atuais, com as políticas de distribuição massiva de materiais didáticos pelo governo, esses livros têm sido utilizados na prática pedagógica brasileira.

Frade e Maciel (2014) destacam que as primeiras cartas ou cartilhas de alfabetização utilizadas no Brasil foram produzidas em Portugal e atendiam aos propósitos jesuítas de catequização e instrução religiosa, servindo como apoio para a disseminação do cristianismo e da língua portuguesa entre os povos originários.

Ao longo dos séculos seguintes, o papel dos livros didáticos na alfabetização expandiu-se significativamente com a criação das primeiras escolas públicas no Brasil, durante o período colonial e, posteriormente, com a independência em 1822. Nesse contexto, os livros didáticos não apenas transmitiam conhecimentos básicos de leitura, escrita e aritmética, mas, também, moldaram a visão de mundo e os valores dos estudantes, refletindo as ideologias dominantes de cada época. Por exemplo, durante o século XIX, quando o Império Brasileiro buscava consolidar sua identidade nacional e promover a unidade cultural entre suas regiões. Nessa época, a leitura e a escrita eram restritas a poucos, e seu ensino acontecia em casa ou nas "aulas régias", vinculadas às poucas escolas régias, onde, de forma precária, ocorria a transmissão de seus rudimentos (Mortatti, 2000).

Ainda de acordo com a autora, nas últimas duas décadas do século XIX, com a bandeira dos ideais republicanos, a escola assumiu um papel importante como veículo de modernização e progresso do Estado-Nação, sendo agente do esclarecimento das massas letradas.

Nesse contexto, o ensino da leitura e da escrita assume seu caráter intencional e sistemático, exigindo técnicas/métodos e profissionais especializados. Segundo Soares (2016), entre as décadas finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX, emergem, no campo dos métodos, duas tendências para o ensino inicial da leitura e da escrita que se alternavam nas práticas pedagógicas até os anos 1980, quando o paradigma cognitivista, influenciado pelos estudos de Piaget, passou a ser difundido, especialmente por Emília Ferreiro, com a psicogênese da língua escrita.

Até então, o ensino nas escolas brasileiras figurava pela alternância de métodos sintéticos e analíticos de alfabetização. Soares (2016) ressalta que, de um lado, os métodos sintéticos priorizavam o ensino do valor sonoro das letras, sendo chamados de fônicos e silábicos. De outro, com o objetivo de tornar a aprendizagem da criança significativa, os métodos analíticos, como o da "palavração", partiam da escrita da palavra para depois abordar o valor sonoro das sílabas e dos fonemas. Nessa perspectiva, também figuravam o método de sentencição e o método global de contos, nos quais, embora a ideia fosse partir de um significado, as palavras eram selecionadas para serem decompostas em sílabas e fonemas, servindo como aparato para o ensino do sistema de escrita.

No processo de alternância entre as propostas sintéticas e analíticas, o que se apresentava como "novo" ou "método oposto" tinha como base o mesmo paradigma psicológico da aprendizagem por associação e memorização.

A mudança de perspectiva surge com os estudos da psicogênese da língua escrita, que colocam o foco no "como a criança aprende" e não mais no "como se ensina", que era o centro dos métodos tradicionais de alfabetização. A concepção de linguagem interacionista e as teorias do letramento também influenciaram a construção de políticas educacionais em consonância com os valores propostos pela Constituição Federal de 1988 e com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), bem como na produção dos currículos e dos materiais didáticos.

Isso não significa que as antigas cartilhas, pautadas no ensino por memorização, tenham deixado de circular. Porém, as críticas ferrenhas a esse tipo de material e aos testes de prontidão, que eram utilizados para medir a capacidade dos estudantes, contribuíram para o surgimento de novos materiais didáticos, produzidos na tentativa de incorporar as teorias que circulavam na academia e chegavam aos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como aos programas governamentais, como o PNLD.

Instituído em 1985 pelo decreto nº 91.542, o PNLD é um Programa Nacional de distribuição gratuita de livros didáticos para estudantes de escolas públicas brasileiras, criado em 1929, que passou por várias denominações antes desse decreto. Em 1996, foi transferido para a Secretaria de Educação Básica, que ficou responsável por coordenar e avaliar os conteúdos das obras inscritas. Em parceria com as universidades públicas do país, foram estabelecidos critérios para a aprovação

das coleções didáticas produzidas, submetidas a avaliações realizadas por especialistas.

As editoras se apressaram em incorporar os novos termos. Títulos de coleções como “ALP” Alfabetização, Linguagem e Pensamento”, “A Construção da Linguagem”, “Construindo a Linguagem”, “Construindo a Escrita: Leitura e Interpretação de Textos” podem ser identificados no Catálogo para Indicação do Livro Didático de 1997. A tendência foi confirmada nos anos subsequentes, sendo que no Guia de Livros Didáticos de 2004” 1ª a 4ª séries constam títulos como “Descobertas e Relações: Alfabetização”, “Fios da Linguagem para Alfabetização e Letramento”, “Português: Uma Proposta para o Letramento - Alfabetização”, entre outros. Como se pode notar, esses títulos procuravam evidenciar a atualização terminológica em consonância com os debates do campo científico e político da redemocratização do país.

Ainda que, em uma análise mais criteriosa, fosse possível observar nas produções muitos resquícios estruturalistas em diversas propostas, esse não é o objetivo desta discussão. Da mesma forma, este texto não pretende adentrar nas discussões sobre os conceitos de letramentos, alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, que são propostas distintas e fazem parte das mudanças observáveis no contexto exposto. Para essa discussão, sugere-se a leitura de Almeida; Macedo; Dezotti (2023).

Considerando o exposto, entende-se que os livros didáticos não são meros recursos de ensino, mas também carregam consigo ideologias, representações sociais e concepções de língua que influenciam profundamente a prática educacional. E, conforme destacado por Mortatti (2000), a produção e circulação desses materiais foram influenciadas por mudanças políticas, econômicas e sociais no país, não apenas reproduzindo conhecimentos escolares, mas também sendo mediadores culturais que podem perpetuar ou contestar visões hegemônicas de educação e sociedade. E, se de um lado, seu uso tornou-se comum no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não se pode dizer que o mesmo ocorre na Educação Infantil, conforme abordado na próxima seção.

O Livro Didático na Educação Infantil – um Governo da Infância?

As críticas dos especialistas em relação às políticas do livro didático infantil como apoio ao trabalho pedagógico podem ser interpretadas como críticas ao neoliberalismo, entendido por Laval (2020, p. 48) como uma “arte de governar” ou uma “racionalidade governamental” para designar as maneiras muito concretas, frequentemente sutis e invisíveis de conduzir os indivíduos. Nesse sentido, a política de governo dos indivíduos estaria nas entrelinhas de uma política de educação que enxerga a criança como um sujeito a ser inserido nessa política moderna de gerir seu próprio saber, de se preparar para uma “maturidade” escolar. Algo que soa como: “a hora da brincadeira acabou”; é hora de incorporar o livro didático como condutor de uma racionalidade infantil. Este é um dos exemplos de como ocorreria o governo da infância.

Foucault (2012) aponta que, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, sempre existiram tratados que se apresentavam como manuais de aconselhamento e comportamento, enfim, uma forma de instruir o príncipe sobre como se comportar para obter o respeito e a obediência de seus súditos. Entretanto, a partir do século XVIII, inicia-se uma nova era sobre o modo de governança, que ficou conhecida como a arte de governar.

A arte de governar se opõe ao poder de um príncipe, que, segundo Foucault (2012), o isola da sociedade e do povo, criando uma forma de intensidade que geraria uma transcendência, uma exterioridade entre o governante e o governado. A arte de governar, segundo Foucault (2012), é o governo descendente, ou seja, torna-se um exemplo a ser seguido

[...] continuidade descendente no sentido de que, quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio, e, por sua vez, os indivíduos se comportam como devem (Foucault, 2012, p. 413).

Assim, a arte de governar envolve a polícia instalada, a vigilância dos corpos, a pedagogia controlada e a educação moldada por um viés econômico utilitarista.

O livro didático, como apoio ao projeto político-pedagógico para a Educação Infantil, é uma forma de intervenção do governo para gerir a criança em seu processo de maturação, planejamento e organização, que é um modo de subjetivá-la diante de um recurso que a prepara para uma progressão e para um comportamento específico em uma relação que atrela subjetividade, tempo e comportamento. O comportamento, no caso da inserção do livro didático na pré-escola, é o de antecipar uma etapa no desenvolvimento infantil, mecanizando e condicionando a criança para executar algo, e esse algo é a memorização antecipada do alfabeto. Se por um lado pode parecer estranho que a governamentalidade alcance as crianças, por outro lado, cabe lembrar que tal contexto não é novo no Brasil.

Esse contexto se relaciona com a questão da governamentalidade dos séculos XIX e XX. A questão do poder na governamentalidade está atrelada à biopolítica, ou seja, o governo sobre as coisas do território, sobre a vida, os desejos, as escolhas, as decisões e sobre o modo de aprender. Como aponta Laval (2020)

Como intervir sobre esses grandes processos, esses fluxos, essas circulações, essas oscilações? A resposta prática mais corrente será a segunda opção, de tipo utilitarista: agir sobre o interesse dos indivíduos e se apoiar sobre o saber econômico para limitar o uso de meios governamentais ao mínimo necessário (Laval, 2020, p.50).

E mais

[...] a prática liberal é uma arte de produção de liberdade e da limitação da ação governamental que se exerce essencialmente pela utilidade mais que pelo direito natural (Laval, 2020, p.58).

Sendo assim, a criança deve ser disciplinada desde cedo em seu processo de aprendizagem, e a inserção precoce do livro didático desde a tenra idade parece representar uma técnica governamental de disciplinamento para melhor utilidade e aproveitamento dessa criança em uma fase da educação básica considerada como um período de experimentação, exploração, socialização e brincadeira.

No contexto dessa corrente de pensamento econômico, podemos inferir que a política das cartilhas das décadas de 70 e 80 parece se aperfeiçoar com as obras pedagógicas para a Educação Infantil. Assim, o edital do PNLD de 2020 parece flertar com a produtividade e o desempenho. Tal política para a infância mais se assemelha a um gerenciamento dessa etapa com vistas a preparar para o mercado de trabalho, inserindo uma economia política e uma ideologia neoliberal que impacta a didática e o trabalho com as crianças em sala de aula.

Nesse sentido, é inevitável questionar a concepção de criança dentro dessa política de adoção de livro didático. Além disso, é igualmente necessário refletir sobre o papel da professora da Educação Infantil, sua formação e como construir práticas pedagógicas permeadas pelas obras pedagógicas oriundas do PNLD 2022. Nesse contexto, torna-se imprescindível que a crítica esteja presente no cotidiano dessa professora. Como aponta Freire

[...] não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, ser crítica (Freire, 1996, p. 31).

Assim, cabe à professora amadurecer a crítica, gerando uma consciência sobre qual deve ser a atitude a ser tomada em relação a essas obras pedagógicas e que tipo de intervenção realizar em sala de aula. A depender também da mediação da professora, sabemos que, com um livro didático ou qualquer outro recurso pedagógico, o trabalho mecanizado e tecnicista pode ser evitado ou, no mínimo, minimizado. Dessa forma, a intencionalidade no ensino-aprendizagem é orientada por princípios, conceitos, organização, método e ética. Portanto, essas noções pedagógicas se articulam

com a necessidade de uma atitude que advém de uma reflexão científica pedagógica.

A formação continuada não pode ocorrer de modo esporádico; ela deve ser ininterrupta, visando o desenvolvimento permanente da docência. Ao se atualizar, a professora consegue melhorar a tão urgente relação professor-aluno, ou seja, a prática cotidiana docente se beneficia quando a professora conta com um aporte discursivo e reflexivo que potencializa seu modo de ensino. Sabemos que a grande maioria dos professores, seja por limitações de recursos físicos e tecnológicos, adota o livro didático como sua única fonte de orientação. Como diz Libâneo (1994)

Os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos mas servem, também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoantes com os interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade (Libâneo, 1994, p.140).

E, conforme aponta Oliveira (2011, p. 23), "[...] historicamente, a formação do docente da área tem sido extremamente pobre ou inexistente, principalmente a dos que trabalham em creches, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina". A autora destaca que, historicamente, o modelo familiar do cuidado materno dispensou uma formação profissional, como se ter paciência e amor bastassem para desenvolver um trabalho que abrangesse a função da docente da Educação Infantil.

Essa condição histórica nos leva a colocar novamente as obras pedagógicas oriundas do PNLD 2022 como objeto de problematização, questionando como as docentes da Educação Infantil trabalham com o livro didático nessa etapa. Elas teriam os pressupostos teórico-analíticos que as capacitaria a questionar, problematizar e criar situações didáticas que não mecanizaram o processo de alfabetização? Como trabalhar com o livro de forma a não condicionar as crianças a ficarem reféns de um recurso que poderia comprometer o desenvolvimento infantil em sua integralidade? O que trabalhar e como trabalhar destacam-se enquanto perguntas que permeiam a discussão sobre a adoção do livro didático para a Educação Infantil.

Essas questões tratam de uma reflexão sobre a própria prática pedagógica. Como diz Freire (1996, p. 38): "[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Freire nos alerta para a rigorosidade metódica de nossas práticas docentes. Não é possível trabalhar com qualquer recurso didático sem colocar em prática a curiosidade epistemológica que deve estar presente em todo educador comprometido com sua prática. Assim, sabemos que, quanto mais o educador se compromete com sua própria formação, mais ele consegue aprimorar sua curiosidade epistemológica, sendo rigoroso com o seu fazer docente. Freire (1996, p. 39) também afirma que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Além disso, Freire (1996) reforça que a crítica, que envolve rigorosidade e curiosidade, deve ser permeada pelo elemento fundamental que é o emocional. Ou seja, a partir do momento em que estudo, que busco conhecer a intencionalidade por detrás de uma política pedagógica, devo me assumir como um sujeito histórico e social, como sujeito pensante da minha prática em sala de aula.

Para as editoras e para a política nacional do livro didático na Educação Infantil, o LD é considerado uma obra planejada, produzida e avaliada com o propósito de garantir a aprendizagem dos alunos e a progressão dos conteúdos, sendo visto como um recurso adicional para a prática docente, um elemento mediador entre a prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, há vantagens em sua utilização, uma vez que proporciona autonomia aos discentes para realizar as adaptações necessárias às realidades particulares dos estudantes.

Todavia, parece-nos que existe uma intenção de reforma da Educação Infantil com o interesse em atender às perspectivas da BNCC, o que abre a possibilidade de o livre mercado do livro didático atuar sobre essa faixa etária. Vale lembrar que a BNCC propõe trabalhar com competências e habilidades, compreendidas como um conjunto de comportamentos e capacidades a serem desenvolvidas para uma nova forma de exploração do mercado. Como apontam Libâneo, Oliveira

e Toschi (2012, p. 117): "A administração eficiente e a tecnologia educacional são complementares ao enfoque sistêmico".

De certo modo, quando temos uma política que prevê o uso de livro didático para a Educação Infantil, estamos presenciando uma forma de requalificação de trabalhadores. Pode parecer prematuro falar disso, mas, no fundo, o livro traz uma subjetividade, uma forma precoce no processo de escrita e leitura, ordenando tarefas voltadas para o cumprimento de habilidades e competências. Esse processo de treinamento com enfoque sistêmico do ensino desde a tenra idade parece contraditório, tendo em vista os direitos infantis de se movimentar, brincar, experimentar, opinar sobre um texto lido por uma educadora e se aventurar em desenhos que representem a leitura. Em suma, trata-se de um conflito entre o cultivo do intelectual e o movimento experimental infantil que deve ser garantido.

"Agora Eu era o Herói e o meu Cavalo só Falava Inglês"¹

A concepção de infância em que acreditamos é aquela em que a criança é protagonista de sua própria cultura, liberta do adultocentrismo e suas leis. Trata-se de uma infância vista pelo viés sociológico, que rejeita o rótulo essencialista ou funcionalista, rompendo com a ideia de incompletude que frequentemente norteia o trabalho didático-pedagógico com as crianças.

É a infância do faz de conta, da fantasia e dos contos de fadas, dos heróis e dos cavalos, como na canção de Chico Buarque e Sivuca, que nos remete a uma pedagogia das maravilhas, do encantamento e da criação. Essa criação, no entanto, o adultocentrismo tende a capturar pela ótica da racionalidade pedagógica, sempre com um fim utilitário, visando à reprodução de algum modelo. No campo da sociologia da infância, Faria e Finco (2011, p.12) afirmam que a reflexão sobre a concepção de criança nos faz pensar em uma relação "[...] adulto-professor diferente, capaz de proporcionar as condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil".

A vivência cotidiana sempre produz algum tipo de experiência que, como diz Larrosa (2002, p. 68), "[...] é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão". As experiências ocorrem no limiar da travessia e do perigo que pressupõem a abertura ao novo. Para Larrosa (2002, p. 25): "[...] tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo". E as vivências infantis são sempre permeadas por reflexão, aprendizagem e reconstrução.

O autor ainda afirma que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Ela deve ser sentida e dar sentido. Muitas pessoas associam a experiência à informação, como se tivessem o mesmo significado. A informação apenas permite que o ser humano esteja informado sobre diversos assuntos, sem deixar vestígios. Já a experiência possibilita ao sujeito adquirir conhecimento, sabedoria e dar sentido a eles internamente, é algo que possui um significado. Logo, uma coisa é a criança estar diante de um livro didático que a prepara para a escrita e a leitura; outra coisa é a criança vivenciar a escrita e a leitura nas brincadeiras, no cotidiano, experimentando o fenômeno da linguagem, observando as cenas da escola e das creches. Falamos aqui de uma criança concreta, não de uma criança homogeneizada, moldada a partir do ponto de vista adulto, forçada a se tornar adulta precocemente.

Desde o século XVIII, a sociedade vem construindo um conjunto de saberes para as crianças. A infância é uma categoria disputada: pelo mercado, pela política, pela educação, pela psicologia e por tantos outros campos do conhecimento que passaram a enxergar a infância como uma possibilidade de teste, controle e consumo na modernidade. Uma infância para ser moldada, e não uma infância de direitos, o que pressupõe uma infância sem voz, sem o direito de opinar e decidir por si mesma. Por isso, é essencial reconhecer a criança como um sujeito de fala. Como aponta Abramowicz (2011)

[...] a diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora

¹ JOÃO E MARIA. Intérpretes: Nara Leão, Chico Buarque e Sivuca. Compositores: Sivuca e Chico Buarque. In: OS meus amigos são um barato. Intérprete: Nara Leão. Gravadora Philips. 1977. Disco vinil, música 7.

a infância é singular, ora é plural. Para outros a infância é a única possibilidade de configurar história, pois designa o momento de entrada na linguagem, sem a qual nem chegaria na adultice, como diz Kohan (2007) a partir de Agamben. A infância vem primeiro e é a possibilidade de se chegar ao adulto e constituir linguagem, por isso para essa vertente, a infância em vez de ser um momento da "sem fala", é a única possibilidade de constituir fala, pois se a linguagem não se constitui na infância, será muito difícil de constituí-la como adultos [...] (Abramowicz, 2011, p. 18).

Quando uma criança nasce, ela traz consigo um futuro a ser construído e constituído, com inúmeras oportunidades de devir e de transformações que ocorrerão na mediação com o adulto. A infância é a possibilidade de o mundo ser outra coisa, "que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a possibilidade, um novo mundo em estado de latência" (Kohan, 2008, p. 47 apud Abramowicz, 2011, p. 21). Um novo mundo em estado oculto, sujeito a novidades, a uma nova realidade. Faria e Finco (2011) ainda trazem a ideia de que a infância carrega a possibilidade de acontecimentos.

[...] inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. A experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade [...] (Faria; Finco, 2011, p. 34).

Enxergar a criança pela ótica da sociologia da infância é uma excelente oportunidade de reconhecer uma pluralidade de crianças e vivências, ou seja, de infância(s) como um período de reconhecimento do ator social ativo, que realiza um processo de socialização, que produz cultura e que possui seus próprios meios de se expressar, sentir e falar. O espaço lúdico e artístico presente na socialização é fundamental para a criação e o reconhecimento do outro, bem como dos contextos ao redor e seus acontecimentos.

Considerações Finais

É evidente que a educação institucionalizada trouxe, historicamente, um legado cultural transmitido para que o cidadão pudesse se inserir nesta sociedade neoliberal. São várias as políticas educacionais que buscam garantir a relação escola-trabalho por meio de mecanismos produtivos dentro da escola. Afinal, a educação é vista como um problema econômico, sendo necessário que as escolas contribuam com o preceito de uma administração eficiente para formar novos trabalhadores conectados com os novos valores empresariais, habilidades e competências, visando a uma subjetividade fabril útil e produtiva.

Na base dessa requalificação de trabalhadores, surge a BNCC e, conseqüentemente, a política do livro didático para a primeira etapa da Educação Básica "a Educação Infantil", algo que consideramos contraditório, tendo em vista a concepção de infância em que acreditamos. Essa concepção diz respeito ao respeito pelo tempo da infância, à liberdade de aprender no processo de socialização, afastando-se de qualquer tipo de adestramento técnico da leitura e escrita de forma precoce. É fato, ainda, que os livros didáticos para a Educação Infantil, que compõem o PNL2022, incentivam a antecipação do processo de escolarização e de alfabetização das crianças nessa faixa etária, o que desconsidera os avanços da pedagogia da infância.

Além disso, ciente de que o livro didático é um recurso que modifica as ações educativas já existentes, que orienta o processo de ensino-aprendizagem e que determina as estratégias de ensino, o campo da formação de professores precisa ser considerado. No processo formativo "inicial e continuado" é essencial que os/as docentes desenvolvam a capacidade crítica sobre o uso deste artefato, percebam o contraste entre o conteúdo do livro e as vivências das crianças e não se

tornem meros seguidores de orientações didático-pedagógicas contidas nesses materiais. O estudo dessa temática não se esgota nessas poucas páginas. Entendemos ser necessário adentrar as salas de aula da Educação Infantil para compreender como as professoras estão utilizando o livro didático e quais são suas percepções sobre ele. Ademais, consideramos ainda a urgência de compreender a escola da primeira infância como um espaço educativo que trata de sujeitos reais, considerando seus contextos históricos, sociais, políticos e culturais.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

ALMEIDA, Ana Caroline de; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; DEZOTTI, Magda Alfabetização como apropriação da cultura escrita. **Revista Poiésis**, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão/SC, v. 17, n. 32, p. 37, 58, 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (versão final). Conselho Nacional de Educação. MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n. 02/2020 convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022**, publicado em 21 de maio/2020. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editaisprogramas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 7 out. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** (Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto artigos 205 a 214). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 set. 2024.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3. ed. Curitiba: Vozes, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto

Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p 20-28, Jan/Fev/Marc/Abr. 2002.

LAVAL. Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução: Márcia Pereira Cunha e Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, José Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **Revista História da Educação**, 6(11), 147–168, 2012. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30604>. Acesso em: 5 set. 2024.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilhas e materiais para aprender a ler. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. FRADE, I. C. A. S; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/cartilhas-e-materiais-para-aprender-a-ler>. Acesso em: 26 jun.2024

MIEIB. **Carta Aberta do MIEIB: posicionamento público contrário aos livros didáticos na Educação Infantil**. 2021. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021_CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EI.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2016a.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016b.

Recebido em 10 de março de 2025

Aceito em 13 de maio de 2025