



ANA CAROLINA CASULO DA SILVA

**LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NA PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E NA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 5 ANOS**

CANOAS, 2026

ANA CAROLINA CASULO DA SILVA

**LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NA PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E NA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 5 ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade La Salle – UNILASALLE,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a. Moana Meinhardt

CANOAS, 2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586l Silva, Ana Carolina Casulo da.

Livros didáticos na educação infantil [manuscrito]: impactos nas práticas pedagógicas e na efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 5 anos / Ana Carolina Casulo da Silva – 2026.

120 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2026.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Moana Meinhardt”.

1. Educação. 2. Professores. 3. Formação continuada. 4. Educação infantil. 5. Livro didático. I. Meinhardt, Moana. II. Título.

CDU: 371.13



Credenciamento: Portaria N° 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

ANA CAROLINA CASULO DA SILVA

**O USO DE LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES
DOCENTES E IMPLICAÇÕES NA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 5 ANOS**

Dissertação **aprovada** para obtenção do título de
mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lovani Volmer
Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo

Prof. Dr. Ir. Cledes Antonio Casagrande
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Moana Meinhardt
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 19 de junho de 2026.

“Entre uma escola que prepara para a cidadania, eu prefiro
uma escola que permite a vivência da cidadania.”
(Miguel Arroyo).

RESUMO

Este estudo integra o Mestrado em Educação da Universidade La Salle e está inserido na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas. Teve como objetivo compreender, a partir da percepção de professores da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, como o uso do livro didático impacta a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas práticas educativas, considerando, ainda, a interação e a brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada com professores da Educação Infantil atuantes em escolas públicas. O referencial teórico foi composto por autores como Faria (2001), Oliveira (2012), Kishimoto (2014), Vygotsky (2001), Piaget (1978), Carvalho (2021) e outros, além dos documentos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A coleta de dados ocorreu por meio da análise de livros didáticos e de entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Infantil, e a análise foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram limitações e possibilidades do uso do livro didático na efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de cinco anos na Educação Infantil. Entre as possibilidades apontadas pelas participantes, destacou-se a utilização do material como recurso de apoio ao planejamento pedagógico, à organização da rotina e ao desenvolvimento de propostas educativas, especialmente quando articulado de forma flexível às interações e às brincadeiras, favorecendo direitos de aprendizagem e desenvolvimento como participar, explorar, expressar e conviver. Os professores também relataram buscar estratégias para adaptar o material às necessidades das crianças, incorporando propostas lúdicas e interativas ao cotidiano escolar, aspectos que reforçam a necessidade de políticas educacionais voltadas à formação docente. Por outro lado, os dados revelaram que, em muitos contextos, o livro didático assume centralidade na rotina pedagógica, fazendo com que o professor se sinta pressionado, por parte da gestão escolar, a cumprir as atividades propostas no livro, reduzindo os espaços destinados à efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente aqueles relacionados ao brincar, à interação, à participação e à exploração. Evidenciou-se ainda que o uso excessivo do material pode limitar a autonomia docente e o protagonismo infantil, sobretudo quando associado a práticas mais padronizadas e conteudistas. Apesar

dessas tensões, as participantes reafirmaram a importância da brincadeira e da interação como eixos estruturantes da Educação Infantil e fundamentais para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

Palavras-chave: Educação Infantil. Livro Didático. Direitos de Aprendizagem. Prática Docente. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study is part of the Master's Degree Program in Education at La Salle University and is affiliated with the Research Line on Management, Education, and Public Policies. Its objective was to understand, from the perspective of Early Childhood Education teachers who work with five-year-old children, how the use of textbooks impacts the implementation of children's learning and development rights in educational practices, while also considering interaction and play as the structuring axes of Early Childhood Education. This is a qualitative case study conducted with Early Childhood Education teachers working in public and private schools. The theoretical framework was based on authors such as Faria (2001), Oliveira (2012), Kishimoto (2014), Vygotsky (2001), Piaget (1978), Carvalho (2021), among others, as well as guiding documents such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI). Data collection was carried out through the analysis of textbooks and semi-structured interviews with Early Childhood Education teachers, and the data were analyzed using the content analysis technique. The results revealed both limitations and possibilities regarding the use of textbooks in promoting the learning and development rights of five-year-old children in Early Childhood Education. Among the possibilities identified by the participants, the use of textbooks as a resource to support pedagogical planning, routine organization, and the development of educational activities stood out, especially when used flexibly in conjunction with interactions and play, fostering learning and development rights such as participation, exploration, expression, and social interaction. Teachers also reported adopting strategies to adapt the material to children's needs by incorporating playful and interactive activities into daily school life, highlighting the need for educational policies aimed at teacher education and professional development. On the other hand, the data revealed that, in many contexts, textbooks assume a central role in the pedagogical routine, leading teachers to feel pressured by school management to complete the activities proposed in the material. This reduces opportunities for the effective implementation of learning and development rights, particularly those related to play, interaction, participation, and exploration. The findings also indicated that excessive reliance on textbooks may limit both teacher autonomy and children's protagonism, especially when associated with more standardized and content-centered practices. Despite these tensions, the

participants reaffirmed the importance of play and interaction as structuring axes of Early Childhood Education and as fundamental elements for ensuring the learning and development rights established by the BNCC.

Keywords: Early Childhood Education. Textbooks. Learning and Development Rights. Teaching Practice. Educational Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capas dos materiais didáticos analisados (Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler – Pré-escola e Livro do Professor)	83
Figura 2 – Orientações para a organização da sala de aula para a melhor aprendizagem no Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler....	84
Figura 3 – Trecho do Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler sobre a introdução da pré-alfabetização na Educação Infantil	86
Figura 4 – Capa do Guia do Professor do programa Bases – Educação Infantil (Pré-escola II).....	88
Figura 5 – Exemplos de atividades estruturadas voltadas à pré-alfabetização na Educação Infantil	89
Figura 6 – Exemplo de atividade de comunicação e resolução de conflitos proposta pelo Programa ASAS – Pré-II.....	91
Figura 7 – Exemplo de ficha de encorajamento do Programa ASAS – Pré-II voltada à expressão de sentimentos.....	94
Figura 8 – Exemplos de fichas de apoio do Programa ASAS – Pré-II para orientação de comportamentos de atenção e regulação corporal	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas descartadas	23
Quadro 2 – Estudos selecionados.....	24
Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa	62

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLCE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNILASALLE	Universidade La Salle

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ORIGEM E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	15
2.1	Relevância acadêmico-profissional	15
2.2	Relevância Social	19
2.3	Relevância acadêmico-científica	22
3	EDUCAÇÃO INFANTIL	30
3.1	Educação Infantil como instituição educativa: estrutura, organização e legislação	30
3.2	Desenvolvimento e aprendizagem	40
3.3	Formação Docente	46
4	O LIVRO DIDÁTICO	49
4.1	O início da pedagogia e a inclusão de livros didáticos	49
4.2	O livro didático na educação infantil	51
4.3	O Pacto Nacional pela recomposição das aprendizagens (PACTO)	54
4.4	A implementação do Pacto pela alfabetização no município de Alvorada	56
5	PERCURSO METODOLÓGICO	59
5.1	Caracterização do estudo	59
5.2.1	<i>Objetivo Geral</i>	60
5.2.2	<i>Objetivos Específicos</i>	60
5.3	Unidade de análise	61
5.4	Participantes do estudo	61
5.5	Instrumentos para a coleta de dados	62
5.6	Técnica de análise dos dados	63
6	ANÁLISE DOS DADOS	65
6.1	Limitações do uso do livro didático na educação infantil	66
6.2	Possibilidades do uso do livro didático na educação infantil	77
6.3	Análise dos materiais pedagógicos destinados aos docentes	82
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE)	

PROFESSORES	117
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA	119

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), inserida na linha de pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas. Buscou compreender as possibilidades e limitações da adoção do livro didático na Educação Infantil para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 5 anos de idade, considerando a interação e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas educativas na Educação Infantil. A revisão de literatura aponta que a ludicidade é elemento estruturante do trabalho pedagógico com a infância e, quando respeitada em sua essência, favorece o desenvolvimento integral das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmam o direito ao brincar, à escuta, à participação e à interação como fundamentos dessa etapa educativa. Entretanto, a inserção do livro didático na Educação Infantil, especialmente a partir das políticas do PNLD, especificamente o material do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PACTO), levanta questionamentos sobre os limites e possibilidades desse recurso no planejamento pedagógico voltado à infância.

A proposta de pesquisa nasce da articulação entre minha trajetória profissional como educadora da Educação Infantil, minha formação acadêmica e as inquietações que emergem diante de práticas que, muitas vezes, subordinam o brincar a propostas prontas e estruturadas. Ao longo da minha vivência docente, percebi que os momentos de brincadeira e de interação espontânea são aqueles que mais promovem aprendizagens significativas e o envolvimento das crianças com o mundo ao seu redor. Foi essa constatação, aliada às tensões vividas na prática com o uso de materiais didáticos estruturados, que motivou o desenvolvimento desta pesquisa.

A investigação proposta caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, e partiu da escuta de professores da Educação Infantil da rede pública de ensino que utilizam o livro didático nesta etapa da Educação Básica. A pesquisa buscou compreender as possibilidades e limitações da adoção do livro didático para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 5 anos, considerando a interação e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com análise das narrativas docentes, bem como dos materiais didáticos utilizados pelos

participantes. Além disso, foram desenvolvidas análises de atividades presentes nos livros didáticos, fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Após a presente introdução, no segundo capítulo, aborda-se a origem e a relevância do estudo, a partir da minha trajetória acadêmico-profissional e da contextualização social e acadêmico-científica da temática investigada.

O terceiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, discutindo a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, sua constituição histórica, os marcos legais, os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, a formação docente e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O quarto capítulo é dedicado à discussão sobre o livro didático, contemplando aspectos históricos relacionados à sua inserção nas práticas pedagógicas, sua presença nas políticas públicas e os debates acerca de sua utilização na Educação Infantil.

Já o quinto capítulo apresenta o percurso metodológico desenvolvido, explicitando que se trata de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada com professores da Educação Infantil da rede pública de ensino, além de descrever os participantes da pesquisa, os instrumentos de produção de dados e a técnica de análise de conteúdo utilizada.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as análises construídas a partir das entrevistas realizadas com os participantes, evidenciando as possibilidades e limitações da adoção do livro didático para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 5 anos na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico, à autonomia docente, à interação e à brincadeira como eixos estruturantes das práticas educativas.

Com base nos aportes teóricos, na análise das falas dos participantes e dos livros didáticos a pesquisa contribuiu para a reflexão sobre práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola.

2 ORIGEM E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A proposta desta pesquisa nasceu do entrelaçamento entre minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, refletindo uma caminhada marcada por vivências na Educação Infantil que, ao longo do tempo, foram despertando em mim inquietações frente a algumas práticas pedagógicas institucionalizadas. Minha trajetória foi sendo construída a partir das experiências vivenciadas em diferentes contextos educacionais onde estive inserida profissionalmente, bem como a partir do percurso acadêmico e investigativo percorrido.

A partir dessas experiências e do ingresso no curso de Mestrado em Educação, emerge o desejo de sistematizar tais questões em uma proposta de pesquisa, estabelecendo um diálogo entre teoria e prática, considerando as realidades concretas vividas por professores e crianças na Educação Infantil.

2.1 Relevância acadêmico-profissional

Minha trajetória no campo da educação se inicia já durante o Ensino Médio, quando optei por realizar de forma concomitante o curso de Magistério. Desde o primeiro ano de estudo, realizei estágio em uma escola de Educação Infantil, local onde trabalhei como auxiliar de professora por dois anos. Ao longo do ano de 2016, após finalizar o curso de Magistério e o Ensino Médio, fiz um curso preparatório para prestar o vestibular para o Curso de Pedagogia em uma universidade pública.

Naquela época, isso se mostrava como um desafio importante: se, por um lado, o Curso de Magistério de nível médio, realizado anteriormente, me concedia uma formação profissional, por outro, também apresentava lacunas em seu currículo. No ano de 2017, ingressei então no curso de licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário Metodista (IPA), também localizado em Porto Alegre. Durante o período de quatro anos, como estudante de Pedagogia, dei início a minha trajetória profissional na área da Educação. Inicialmente, atuei como estagiária na Educação Infantil com crianças na faixa etária de 01 a 02 anos, 2 a 3 anos e 3 a 4 anos. Desde aquela época comecei a me interessar pelo brincar das crianças. Assim, observava que, no período em que as crianças estavam brincando, a professora titular realizava alguns afazeres previstos na rotina escolar, tais como: preenchimento de agendas, organização de trabalhos, dentre outros.

Aquele brincar muitas vezes despercebido pela professora titular, me inquietava, me levava a refletir sobre algumas questões: Que aprendizagens as crianças estavam desenvolvendo naquele momento? Quantas curiosidades foram despertadas pela brincadeira? Quais indagações as crianças estavam se fazendo ao brincar? Como aquele momento era lúdico para as crianças? Como apreender a criatividade e espontaneidade vivenciadas pelas crianças a partir daquele brincar?

Em 2018, ainda cursando Pedagogia, fui efetivada, na mesma escola onde realizei o estágio, para o cargo de assistente de professora. Naquele momento, continuava interessada pelo brincar das crianças. Junto às inquietações anteriores, outras questões sobre o brincar surgiam. Como o brincar é considerado na avaliação das crianças realizada pelos professores? Qual o espaço que aquele brincar ocupava nos portfólios escolares? Como estes momentos eram registrados? Assim, a relevância do brincar na Educação Infantil foi eleita como o cerne do meu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Naquela ocasião, meu interesse de pesquisa estava centrado nas crianças e associado à linha de Estudos sobre Infâncias. O objetivo da minha pesquisa foi explorar o brincar livre das crianças nos ambientes escolares da Educação Infantil e investigar os métodos empregados pelos professores para analisar esses momentos em seus registros de avaliação.

No ano de 2021, após concluir o Curso de Pedagogia, iniciei a Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, que me permitiu aprofundar os estudos sobre o brincar das crianças e sua importância para o desenvolvimento integral. Essa especialização não apenas enriqueceu minha prática educacional, mas também me proporcionou novas perspectivas teóricas e práticas fundamentais para minha atuação docente. Ainda em 2021, comecei a atuar com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, na qual permaneci até 2022, ano em que concluí a especialização. Essa experiência me fez refletir sobre a importância de uma transição cuidadosa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, reconhecendo que esse percurso precisa respeitar o tempo da infância, mantendo práticas que dialoguem com a ludicidade, mesmo diante das exigências do currículo.

Na prática com os Anos Iniciais, ao precisar utilizar livros didáticos com as crianças, percebi o quanto esse recurso poderia limitar o pensar, o protagonismo e a criatividade dos estudantes. Embora fosse informado que os professores teriam liberdade para planejar suas aulas, na realidade, existia uma pressão velada ou explícita, para que o livro fosse completado, especialmente devido à expectativa das

famílias, que investiram na compra do material e esperam vê-lo preenchido. O livro, nesse contexto, muitas vezes acabava tomando conta do planejamento, deixando pouco ou nenhum espaço para o novo, para o que emerge da escuta das crianças ou das situações do cotidiano. Assim, reafirmo minha crença de que o processo educativo precisa garantir espaço para práticas mais significativas e respeitadas à infância, que não se restrinjam a uma lógica tradicional e conteudista.

Ao longo dos anos de 2022 até março de 2024 lecionei no Curso preparatório para Profissionais de Apoio na Educação Infantil, no Centro de Formação e Treinamento Regional, no qual ministrei disciplinas sobre os seguintes conteúdos: os aspectos legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Estatuto da Criança e do Adolescente; Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais); conceitos e concepções; filosofia; história do pensamento pedagógico; psicologia da educação; avaliação na Educação Infantil; desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade. Nesta oportunidade, trabalhei com quatro turmas, com duração de três meses cada uma, preparando os estudantes do Curso de Capacitação para se tornarem profissionais de Apoio na Educação Infantil. Este Curso garante aos estudantes o certificado que os habilita também a realizar concurso público na área. Essa experiência de trabalho me permitiu compreender a importância de formar futuros profissionais da educação com conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem na infância.

Nessa perspectiva, durante minha atuação no Curso Preparatório para a Docência, busco destacar a importância do brincar, do respeito ao tempo das crianças e do valor das brincadeiras como experiências formativas essenciais. Acredito que esses elementos precisam ser explorados e aprofundados pelas futuras professoras e professores, pois contribuem para uma prática pedagógica mais sensível e comprometida com a infância. Além dessa atuação na formação docente, desde 2023 trabalho com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada localizada em Porto Alegre. Essa vivência tem ampliado meu olhar sobre a continuidade das práticas que respeitam a infância mesmo após a Educação Infantil, evidenciando desafios e possibilidades.

Na escola em que atuo atualmente, não é utilizado livro didático como base do trabalho pedagógico. Trata-se de uma instituição que não adota uma abordagem conteudista e valoriza práticas construtivistas, centradas na ludicidade e no protagonismo das crianças. Essa experiência tem sido fundamental para consolidar

minhas convicções acerca da importância de uma educação que respeite os tempos da infância e promova o pensamento crítico desde os primeiros anos escolares. Ao vivenciar uma rotina em que os estudantes participam ativamente das atividades propostas, percebo como o ambiente se transforma: há mais escuta, mais engajamento, mais construção coletiva de saberes. O tempo, nesse contexto, deixa de ser um inimigo, pois não está preso ao cumprimento de páginas ou à finalização de exercícios prontos, mas sim orientado pelo processo de aprendizagem de cada grupo e de cada criança.

Essa vivência me permite estabelecer um comparativo com outras realidades escolares pelas quais já passei, onde o uso do livro didático era obrigatório. Nestes contextos com uma proposta mais conteudista, mesmo quando se defendia a liberdade docente, na prática, o livro tomava conta do planejamento. Era preciso “dar conta” das páginas previstas, atender às expectativas familiares que investiam no material e esperavam vê-lo preenchido. Nesses cenários, tornou-se difícil criar espaços para o novo, para a escuta, para o lúdico e, muitas vezes, o tempo de aula, já reduzido, era consumido pelas demandas do material. A partir das minhas experiências, posso afirmar que há diferenças entre essas abordagens, que impactam diretamente a formação das crianças.

No entanto, é possível observar que muitas escolas têm adotado livros didáticos até mesmo para as crianças pequenas, desde a Educação infantil, embora esta etapa não exija, oficialmente, o uso desse tipo de material. Esse cenário tem se tornado cada vez mais comum e reflete tanto uma tentativa de responder às demandas das famílias quanto uma busca por organização curricular por parte das equipes pedagógicas.

Compreendendo essa realidade e considerando as experiências vivenciadas, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e sabendo que, muitas vezes, os professores precisam seguir um material estruturado, surgem novas inquietações: De que forma o uso do livro didático impacta o protagonismo das crianças? Como ele influencia o espaço do lúdico e do brincar dentro da rotina escolar? O livro didático auxilia na prática dos professores ou pode, de alguma forma, limitar as experiências e explorações infantis?

As questões apresentadas, podem tomar proporções ainda mais relevantes, quando consideramos os diversos aspectos sociais relacionados à Educação Infantil,

que marcam a trajetória desta recente etapa da Educação Básica no Brasil, as quais passam a ser apontadas a seguir.

2.2 Relevância Social

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil foi vista como um espaço apenas de cuidado, destinado principalmente a garantir a segurança e o bem-estar físico das crianças enquanto seus pais trabalhavam. No entanto, essa concepção mudou drasticamente nas últimas décadas, com o reconhecimento do direito à educação desde a primeira infância. Essa transformação, impulsionada por documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe profundas implicações sociais (Brasil, 2017).

A LDB define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e enfatiza o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Isso demonstra que o papel das instituições de educação infantil vai muito além do cuidado, sendo este associado à educação de forma indissociada. Essas transformações, podem ser consideradas ainda recentes, e já têm impacto direto na sociedade, pois o desenvolvimento de crianças mais preparadas e socialmente engajadas resulta em cidadãos mais ativos e responsáveis no futuro.

Embora teóricos como Piaget (1978), Vygotsky (1994) e Alves (1995) destaquem a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivo, emocional, social e físico, essa atividade encontra espaço reduzido dentro da rotina escolar. A visão de Carvalho (2015) reforça essa perspectiva, ao afirmar que os professores devem romper com a monotonia das rotinas na Educação Infantil e valorizar o ponto de vista das crianças:

Fica a expectativa de que os professores deixem de se preocupar tanto em transformar a infância em algo distinto do que ela é e comecem ousadamente a romper com a monotonia da repetição das rotinas na Educação Infantil, criando um tempo que valorize o ponto de vista das crianças (Carvalho, 2015, p. 139).

A formação docente também reflete as transformações pelas quais a Educação Infantil vem passando. No passado, as profissionais da Educação Infantil eram vistas apenas como cuidadoras. Com o reconhecimento do brincar como direito e parte

essencial do desenvolvimento infantil, os educadores passaram a ser agentes fundamentais na promoção de uma infância saudável e na construção de uma sociedade mais justa.

O brincar, reconhecido pela BNCC como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, é uma atividade que transcende o ambiente escolar. Ele fortalece uma sociedade mais equitativa e inclusiva, garantindo que crianças de diferentes classes sociais tenham acesso a uma prática essencial para seu desenvolvimento. A BNCC reforça a ideia de que o brincar é essencial para a formação de habilidades críticas, como criatividade, resolução de problemas e empatia. Ao garantir que as crianças tenham tempo e espaço para brincar, às escolas fortalecem o direito à infância, um direito nem sempre garantido, especialmente em contextos historicamente vulneráveis. Estudos como os de Kishimoto (2014) e Piaget (1978) indicam que o brincar permite à criança exercitar seu protagonismo, desenvolver autonomia e interagir de forma significativa com o mundo. O brincar também desempenha um papel crucial na construção de vínculos sociais e familiares. Moyles *et al.* (2006) argumenta que a brincadeira, quando incentivada pela escola e pela família, cria espaços de interação onde os pais podem participar do desenvolvimento dos filhos, fortalecendo a rede de apoio à criança.

Em contraponto, o uso do livro didático na Educação Infantil é também um tema de intenso debate. Embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tenha sido implementado no Brasil desde 1985, apenas em 2012 foi criado o PNLD específico para essa etapa da educação. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), mais de 2,6 milhões de crianças de 0 a 5 anos foram beneficiadas com materiais didáticos em 2020. Esses materiais didáticos, disseminados pelo Plano Nacional de Livro Didático (Edital PNLD-2022), que

Tem por objeto a convocação de interessados em participar do processo de aquisição, para as escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, dos seguintes objetos:

Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil:

Objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação: e

Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências (Brasil, 2020, p. 1).

Esses materiais, no entanto, de acordo com o modo como venham a ser utilizados, podem levar à padronização da prática pedagógica, restringindo a atuação docente e reduzindo as múltiplas possibilidades de aprendizado das crianças. Ao padronizarem atividades e sequências de aprendizagem, esses livros podem limitar o desenvolvimento da autonomia infantil, reduzindo os tempos e espaços do brincar que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) constitui um dos eixos estruturantes da aprendizagem nesta faixa etária. Diferente do que ocorre em experiências lúdicas e interativas, nas quais a criança é protagonista de sua construção do conhecimento, os materiais didáticos podem levar à imposição de conteúdos e tempos rígidos, tornando a aprendizagem um processo passivo.

O brincar, reconhecido como direito da infância é essencial para o desenvolvimento integral, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), (Brasil, 2010) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996a), permite que as crianças explorem, experimentem e ressignifiquem o mundo ao seu redor. Ao articular imaginação, criatividade e interações sociais, as brincadeiras promovem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional e social. Por outro lado, os livros didáticos seguem um modelo homogêneo e preestabelecido, o que pode limitar a adaptação do processo ensino-aprendizagem aos diferentes ritmos e necessidades das crianças ao passo que o brincar, por sua vez, respeita essas variações e valoriza as experiências individuais, favorecendo um aprendizado mais significativo e alinhado às reais necessidades infantis.

Embora os materiais do Edital PNLD-2022 apresentem alinhamento com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na BNCC (Brasil, 2020), a ênfase excessiva na utilização desses recursos pode obscurecer a importância do brincar no processo educativo. Dessa forma, é fundamental refletir sobre o espaço e o papel dos livros didáticos na Educação Infantil, para que seu uso contribua para o desenvolvimento da criança, sua aprendizagem, autonomia, protagonismo e a criatividade.

Entre os possíveis benefícios, pode-se considerar que a padronização de conteúdos e o suporte aos professores, que podem utilizar os livros como base para planejar atividades, são aspectos que se destacam. No entanto, a introdução do livro didático pode levar a uma redução do tempo de brincadeira e à imposição de uma

rotina escolar menos flexível. Em algumas escolas, o uso mecânico dos livros pode priorizar o preenchimento de exercícios em detrimento de propostas lúdicas. Por outro lado, quando utilizados de forma complementar ao brincar, os livros didáticos podem enriquecer as experiências pedagógicas.

Ao mudar o enfoque apenas do cuidado para o cuidado associado à educação, o brincar precisa ser visto como ferramenta pedagógica, para que a Educação Infantil se fortaleça como um espaço de formação integral das crianças. Essa mudança de enfoque representa um avanço na educação, mas ainda pode ser considerada recente. Diante disso, destaca-se a relevância social, de pesquisas que se debruçam a investigar as práticas pedagógicas na educação infantil, a fim de assegurar que as crianças sejam vistas como sujeitos de direitos, e que os primeiros anos de vida sejam considerados essenciais para sua formação como cidadãos ativos na sociedade.

Diante de contextos marcados por exigências institucionais, metas de aprendizagem e pressão por resultados, emergiram inquietações que me levam a refletir sobre as possíveis influências desses materiais na prática docente e nas experiências educativas das crianças. Essas inquietações, somadas aos estudos desenvolvidos ao longo da formação acadêmica, impulsionaram a construção deste caminho investigativo, que busca compreender, a partir da escuta dos professores, como se dá a articulação entre o uso do livro didático, a interação e a brincadeira e os direitos de aprendizagem na rotina das turmas de Pré II¹.

Este projeto também se justifica por sua contribuição para o avanço acadêmico-científico das discussões sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e o uso do livro didático, além de ampliar a compreensão do desenvolvimento infantil e fornecer insights para os professores sobre suas práticas em relação ao uso do livro didático, a interação e a brincadeira na Educação Infantil.

2.3 Relevância acadêmico-científica

Com o objetivo de identificar se há pesquisas acerca do uso do livro didático na Educação Infantil e o que essas pesquisas apontam sobre a temática, foi realizada uma revisão sistemática de conteúdo, com foco em teses e dissertações defendidas no período de 2009 a 2024. A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações

¹ Esta denominação se refere à turmas que atendem crianças da faixa etária de 5 anos de idade.

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, com o uso dos descritores: “livro didático na Educação Infantil”, “livro didático e o brincar na Educação Infantil”, “livro didático com crianças de 5 anos” e “prática docente e o livro didático na Educação Infantil” resultando na identificação de 15 trabalhos encontrados. Desses, 10 foram incluídos na presente análise por apresentarem relação direta com a proposta desta pesquisa, tratando de temas como o uso do livro didático na Educação Infantil, o brincar e as práticas pedagógicas com crianças de 5 anos.

Cinco trabalhos foram descartados, após análise mais aprofundada, por não atenderem aos objetivos específicos desta pesquisa ou por não tratarem diretamente da articulação entre livro didático e o brincar com crianças de 5 anos, conforme apresentado a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas descartadas

Pesquisa	Autor/Ano	Foco
Dissertação: A cultura no discurso dos livros didáticos: uma análise a partir do letramento crítico	Benetti (2021)	representações culturais nos livros voltados ao Ensino Fundamental,
Dissertação: Análise do PNLD e sua inserção nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – UEFS	Salgado (2021)	Estuda o PNLD no contexto dos Anos Iniciais, sem abordar a Educação Infantil nem o brincar
Dissertação: Às práticas pedagógicas na Educação Infantil: os desafios de uma proposta centrada no desenvolvimento integral da criança – UFMS	Silva (2013)	Trata da formação docente e do desenvolvimento integral, mas não aborda o uso do livro didático nem sua relação com o brincar
Dissertação: A inserção do livro didático nas práticas escolares: reflexões a partir da análise de livros e da atuação docente – UFRN	Souza (2012)	Foco nos processos de alfabetização nos Anos Iniciais, sem articulação com o brincar ou crianças de 5 anos
Dissertação: Formação continuada de professores da Educação Infantil: entre políticas públicas e práticas formativas – UFMA	Oliveira (2017)	Foco na análise de políticas de formação continuada, sem tratar do uso de livros didáticos nem da articulação com o brincar

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses estudos, apesar de oferecerem contribuições relevantes para o campo educacional, não atendem ao recorte temático desta pesquisa, que se volta especificamente à compreensão das percepções docentes sobre o uso de livros

didáticos em turmas de crianças de 5 anos e sua articulação com a interação e brincadeira conforme orientam a BNCC e a DCNEI.

Os onze estudos selecionados estão relacionados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Estudos selecionados

Pesquisa	Autor/ano	Foco
Dissertação: Livro didático: ‘novo’ artefato na Educação Infantil	Koop (2023)	Investiga como o livro didático interfere na autonomia docente na EI; entrevistas com 8 professoras.
Dissertação: Discursos sobre alfabetização na Educação Infantil: livro didático PNLD 2022	Pereira (2023)	Análise documental de livros do PNLD/2022; identifica antecipação da alfabetização em detrimento do brincar.
Dissertação: O livro didático como recurso formador docente na Educação Infantil	Assis (2020)	Entrevistas com 6 professoras; mostra o livro como orientador do planejamento, com impacto negativo no brincar.
Dissertação: Sistemas de apostilamento na Educação Infantil: a padronização da formação adaptativa	Cunha (2022)	Análise de sistemas apostilados; limitações à autonomia docente e ao brincar na rede privada.
Dissertação: A adoção do livro didático na Educação Infantil: o caso da cidade de Birigui – SP	Freitas (2023)	Entrevistas com docentes e gestores; padronização do ensino sem diálogo com as especificidades da infância.
Dissertação: Análise de livros didáticos do PNLD/2019 para a Educação Infantil: imagens e gêneros	Oliveira (2020)	Análise documental dos livros do PNLD/2019; pouca valorização do protagonismo e da intencionalidade docente.
Dissertação: Brincar de ler e escrever na Educação Infantil: o uso de livros didáticos como asas ou gaiolas?	Arruda (2023)	Entrevistas com 5 professoras; crítica ao engessamento da prática pelo uso dos livros.
Dissertação: Entreatos de brincar, ler e escrever: um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos	Coelho (2023)	Observação e entrevistas; propõe integração entre brincar e letramento respeitando o protagonismo infantil.
Dissertação: Livro didático na Educação Infantil: sistematização de saberes e aprendizagens ou engessamento da prática docente?	Figueiredo (2024)	Questionários e entrevistas com professoras; o livro é visto como apoio, mas também como limitador da ludicidade.
Dissertação: Classificação na Educação Infantil: o que propõem os livros e como é abordada por professores	Cruz (2013)	Análise de livros e entrevistas com professoras; mostra como os livros dificultam práticas investigativas e lúdicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise das dissertações selecionadas inicia-se com a de Koop (2023), intitulada “Livro didático: ‘novo’ artefato na Educação Infantil”, desenvolvida na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que teve como objetivo geral problematizar as práticas educativas de utilização do livro didático como artefato na educação das crianças de 4 a 5 anos, no cotidiano da pré-escola do município de Curitiba, a partir da adoção do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2020-2022). Por meio de entrevistas com oito professoras da rede pública de Curitiba, atuantes com turmas de Pré-único, a autora evidenciou que o livro didático pode atuar como instrumento de controle da prática pedagógica, restringindo a liberdade de criação e a sensibilidade às necessidades do grupo de crianças. Ao mesmo tempo, apontou a importância de uma formação continuada que permita escolhas pedagógicas mais eficazes, destacando que ignorar o livro não é solução, mas sim aprender a lidar criticamente com ele.

Na mesma direção, a dissertação de Pereira (2023), “Discursos sobre alfabetização na Educação Infantil: livro didático PNLD 2022”, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), analisou os discursos presentes nas obras aprovadas pelo PNLD em 2022. A pesquisa, de cunho documental, evidenciou que muitos livros promovem uma antecipação de conteúdos escolares, priorizando práticas de alfabetização formal em detrimento da ludicidade e da interação. Tal abordagem compromete o direito das crianças ao brincar e reforça uma lógica escolarizante que distancia o cotidiano da Educação Infantil dos princípios previstos nas DCNEI.

A dissertação de Assis (2020), “O livro didático como recurso formador docente na Educação Infantil”, realizada na Universidade La Salle (Unilasalle), teve como objetivo geral compreender as concepções de professores que atuam na Educação Infantil sobre o uso do livro didático e qual o lugar ocupado por esse instrumento no processo de formação continuada. A autora entrevistou seis docentes da rede pública de Betim, Minas Gerais, e constatou que o material didático vem sendo utilizado como base estruturante das rotinas escolares, o que pode resultar em práticas pedagógicas mais mecânicas, reduzindo o espaço para o brincar, a escuta e a experimentação.

No mesmo campo de discussão, Cunha (2022), na dissertação “Sistemas de apostilamento na Educação Infantil: a padronização da formação adaptativa”, teve como objetivo geral compreender o modelo formativo implícito na proposta de educação infantil presente no sistema de apostilamento. A investigação ocorreu na

Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a autora entrevistou cinco professoras da Educação Infantil da rede privada do Paraná. Concluiu que esse modelo tende a restringir práticas flexíveis e a autonomia docente, ao mesmo tempo em que compromete a centralidade do brincar como eixo das experiências educativas.

A dissertação de Freitas (2023), “A adoção do livro didático na Educação Infantil: o caso da cidade de Birigui – SP”, desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), analisou a implementação do PNLD/2022 na rede municipal de Birigui. Foram entrevistados três professores, uma coordenadora e uma supervisora pedagógica, e os dados revelam que, apesar das intenções organizacionais, a adoção do livro promoveu uma padronização do ensino que não dialoga com as especificidades da infância.

A dissertação de Oliveira (2020), “Análise de livros didáticos do PNLD/2019 para a Educação Infantil: imagens e gêneros”, realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), concentrou-se em uma análise documental das imagens e dos gêneros discursivos presentes nos livros. A autora concluiu que os materiais tendem a desconsiderar a intencionalidade docente e o protagonismo infantil, reforçando propostas pouco significativas para as crianças.

Na mesma perspectiva crítica, Arruda (2023), com a dissertação “Brincar de ler e escrever na Educação Infantil: o uso de livros didáticos como asas ou gaiolas?”, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), analisou como o uso do livro interfere nas práticas de letramento e ludicidade. Entrevistando cinco professoras da rede pública de Cuiabá, a autora apontou que os livros muitas vezes engessam a prática pedagógica, afastando-se de experiências lúdicas e contextualizadas.

A pesquisa de Coelho (2023), “Entreatos de brincar, ler e escrever: um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos”, realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), buscou compreender como se dá essa articulação na prática. Com observações e entrevistas com duas professoras da rede pública de Salvador, concluiu-se que há espaço para essa integração desde que se respeite o protagonismo infantil e se evite o uso mecânico do livro didático.

Figueiredo (2024), na dissertação “Livro didático na Educação Infantil: sistematização de saberes e aprendizagens ou engessamento da prática docente?”, desenvolvida na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), aplicou 51 questionários com professoras da rede pública de Montes Claros. A autora aponta

que, embora o livro seja visto como um facilitador do planejamento, ele também impõe limitações às práticas lúdicas e à autonomia docente.

Por fim, a dissertação de Cruz (2013), “Classificação na Educação Infantil: o que propõem os livros e como é abordada por professores”, realizada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), analisou a forma como a habilidade de classificação é apresentada nos livros e nas práticas de duas professoras da rede pública do Recife. Os resultados revelaram que a influência dos livros dificulta o desenvolvimento de experiências investigativas e lúdicas com as crianças.

A partir da análise das pesquisas reunidas, identificou-se que, embora todas abordem aspectos relevantes sobre o uso do livro didático na Educação Infantil, há uma lacuna importante no que diz respeito à escuta das professoras sobre como elas articulam esse material com o brincar e a interação e os direitos de aprendizagem, elementos que constituem o eixo estruturante da Educação Infantil, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A maioria dos estudos analisa os livros didáticos ou seus efeitos na organização docente, mas poucos se debruçam sobre as práticas educativas na Educação Infantil, em turmas de crianças de 5 anos, especialmente no que se refere às formas como os professores conciliam o uso obrigatório do livro didático com experiências pedagógicas que tenham como eixo central a interação e a brincadeira. Além disso, não se observa nesses estudos a articulação entre o uso do material didático e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

É justamente nesse ponto que se insere o olhar da presente proposta de pesquisa, que volta-se para as percepções de professores e as práticas pedagógicas que utilizam livros didáticos com crianças de 5 anos. Trata-se de uma investigação que reconhece a interação e a brincadeira como eixo estruturante desta etapa da Educação Básica, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), além de ratificar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, inegociáveis no ambiente escolar, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa busca compreender de que maneira a presença do livro didático impacta positiva ou negativamente na garantia dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Diferentemente de estudos anteriores que se concentraram majoritariamente na análise do conteúdo dos livros, na antecipação da escolarização ou nos discursos de alfabetização, esta pesquisa se debruçará sobre o fazer docente em contextos reais, voltando-se à forma como a interação e a brincadeira e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são tensionados ou sustentados frente à presença do livro didático. A escolha por investigar exclusivamente turmas de crianças de 5 anos decorre do reconhecimento dessa faixa etária como etapa decisiva na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, momento em que muitas vezes o brincar cede lugar às propostas mais estruturadas, por vezes de forma brusca, ainda que em desacordo com as orientações legais.

Considerando o exposto até então, o presente estudo se revela relevante tanto no campo acadêmico quanto no campo da prática pedagógica. No âmbito acadêmico-científico, contribui para suprir uma lacuna ainda pouco explorada sobre o uso do livro didático na Educação Infantil, especialmente com crianças de 5 anos.

A pesquisa busca compreender, a partir da percepção de professores da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, como o uso do livro didático impacta a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, considerando a brincadeira e a interação como eixo estruturante da prática pedagógica. Ao focar nos professores que atuam com crianças do Pré II, a investigação oferece um olhar atento sobre os desafios e as potencialidades dessa abordagem no cotidiano escolar, dialogando com as diretrizes curriculares e com a autonomia docente na elaboração dos planejamentos. Propõe um recorte territorial singular ao investigar contextos escolares do estado do Rio Grande do Sul na rede pública, o que não foi contemplado em nenhuma das pesquisas analisadas.

Do ponto de vista prático, o estudo se mostra significativo por abordar desafios reais enfrentados por professores da Educação Infantil, muitas vezes inseridas em contextos em que o uso do livro didático é imposto pelas redes de ensino ou naturalizado como instrumento central do planejamento. Ao compreender como esses profissionais lidam com tal demanda e buscam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, esta pesquisa então, contribui para fortalecer práticas mais coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da infância. Dessa forma, pretende-se não apenas identificar tensões e conflitos pedagógicos, mas também apontar possíveis estratégias para equilibrar o uso do livro

didático com metodologias ativas que priorizem a brincadeira como linguagem essencial da infância.

Assim, o presente projeto de pesquisa pode contribuir com a reflexão sobre práticas pedagógicas que garantem o direito à interação e à brincadeira como elemento central do processo educativo, propondo caminhos possíveis para que a presença do livro não represente um retrocesso, mas sim uma oportunidade de repensar o planejamento de forma crítica e criativa. Ao valorizar a escuta das professoras e dar visibilidade às suas estratégias e decisões pedagógicas, o estudo reforça o compromisso com uma Educação Infantil que respeita a criança em sua integralidade e que reconhece na interação e nas brincadeiras a principal forma da criança se expressar, aprender e se relacionar com o mundo.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo será realizada uma breve contextualização histórica da Educação Infantil, especialmente no Brasil, evidenciando movimentos considerados importantes para a compreensão do momento atual pelo qual passa esta etapa da Educação Básica, que será foco do presente estudo. Tal contextualização considerará também os marcos legais que orientaram os passos traçados e que atualmente regulam a prática pedagógica na Educação Infantil.

3.1 Educação Infantil como instituição educativa: estrutura, organização e legislação

A Educação Infantil no Brasil tem suas raízes em instituições de acolhimento surgidas no século XIX, voltadas principalmente para filhos de mulheres pobres que ingressavam no mercado de trabalho. Essas instituições surgiram com foco no cuidado e não na dimensão pedagógica, tendo como principal função proteger, alimentar e higienizar as crianças (Rosemberg, 2003). Durante muito tempo, esse atendimento esteve vinculado à assistência social, com pouca ou nenhuma intencionalidade educativa, marcado por práticas de controle e disciplinamento da infância pobre (Kramer, 2003). Segundo Kramer, o surgimento da Educação Infantil no Brasil esteve marcado por uma lógica de exclusão e controle social, mais do que por uma preocupação com a educação em si.

A creche brasileira teve como origem o assistencialismo, ou seja, a preocupação com o bem-estar físico das crianças pobres cujas mães trabalhavam fora de casa. Durante muito tempo, predominou a ideia de que a criança precisava apenas ser cuidada, alimentada, higienizada e mantida em segurança. A dimensão educativa era ignorada ou considerada desnecessária, pois acreditava-se que ensinar era algo que começava apenas no ensino primário (Kramer, 2003, p. 23).

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado, sendo oficialmente incorporada à Educação Básica (Campos, 1994).

Segundo Bittar, Silva e Mota (2003, p. 30), a meta foi assegurar na Constituição "[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças". A partir dos debates a Assembleia Constituinte possibilitou a incorporação da creche e da pré-escola ao

sistema educacional por meio do artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988: "[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (Brasil, 1988).

Com essa nova legislação, as creches, que antes estavam sob a responsabilidade da assistência social, passaram a ser entendidas como parte integrante da área da educação. Passou-se, então, a considerar que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas também devem desenvolver ações educativas.

A Constituição de 1988 tornou-se um instrumento fundamental para a garantia dos direitos das crianças, sendo fruto de um amplo movimento de participação entre sociedade civil e poder público, representando "[...] um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil" (Leite Filho, 2001, p. 31). A partir dessa Carta, a criança de zero a seis anos passou a ser reconhecida como sujeito de direitos.

Em 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei 8.069/90. Esse documento regulamenta o artigo 227 da Constituição e introduz crianças e adolescentes no âmbito dos direitos humanos. O artigo 3º do ECA assegura às crianças e adolescentes os direitos fundamentais da pessoa humana, de modo a garantir-lhes o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em contextos de liberdade e dignidade (Brasil, 1990).

Ferreira (2000, p. 184) destaca que essa legislação vai além de um simples marco jurídico:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Esta legislação determina que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, em articulação com a família e a comunidade (Brasil, 1996). Conforme o Ministério da Educação, o tratamento

integrado das diversas dimensões do desenvolvimento foi um avanço decisivo, pois "[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública" (Brasil, 2006, p. 10).

Didonet (2001) aponta três objetivos fundamentais que devem orientar essa modalidade educacional. O objetivo social está relacionado à inserção da mulher na vida pública, econômica e política. O objetivo educativo refere-se à promoção de novos saberes e ao desenvolvimento de competências pelas crianças. Já o objetivo político diz respeito à cidadania na infância, assegurando o direito das crianças de se expressarem, serem ouvidas e respeitadas.

Em conformidade com o novo marco legal, o MEC publicou, em 1998, os documentos Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil (Brasil, 1998b) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a). O primeiro estabeleceu normas para o funcionamento das instituições, e o segundo serviu como guia pedagógico voltado à implementação de práticas de qualidade.

O Referencial Curricular Nacional propõe objetivos gerais que favorecem o desenvolvimento de capacidades fundamentais nas crianças, como autonomia, cuidado com o corpo e saúde, vínculos afetivos, interação social, curiosidade e expressão por diferentes linguagens (Brasil, 1998a, p. 63).

Além disso, esse documento afirma que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998a, p. 23).

Destaca-se, ainda, que “o cuidado é parte essencial da educação, exigindo conhecimentos interdisciplinares e a atuação de diferentes profissionais” (Brasil, 1998a, p. 24). Na sequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) também contribuíram para a consolidação das políticas públicas para a infância. Esses documentos apontam a indissociabilidade entre cuidado e educação e definem como eixo estruturante das práticas educativas nesta etapa da Educação Básica a interação e a brincadeira, que se articulam com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos, posteriormente, na BNCC. Os direitos de aprendizagem

e desenvolvimento previstos na BNCC, aprofundam a compreensão sobre os fundamentos que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprofunda esse entendimento ao reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, que aprende nas interações, na ação e no contato com o mundo físico e social. Com base nos eixos estruturantes e nas competências gerais da Educação Básica, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que assegurem às crianças a participação ativa em contextos educativos que promovem sua formação integral: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O direito de conviver afirma a importância das experiências coletivas para o reconhecimento de si e do outro, estimulando o respeito à diversidade cultural e social. O direito de brincar, por sua vez, garante o acesso cotidiano a diferentes formas de brincadeira, reconhecendo a ludicidade como linguagem privilegiada da infância e caminho para a expressão, a imaginação, a criatividade e a aprendizagem. Ao prever o direito de participar, a BNCC sustenta a escuta da criança e sua inserção nas decisões do cotidiano, assegurando seu protagonismo e a construção da autonomia.

O direito de explorar valoriza a curiosidade infantil, promovendo experiências com objetos, elementos da natureza, sons, cores, texturas e diferentes formas de linguagem, ampliando seus saberes sobre o mundo. Já o direito de expressar enfatiza a multiplicidade de linguagens pelas quais a criança manifesta emoções, sentimentos, hipóteses, opiniões e descobertas, sendo reconhecida como sujeito sensível e criativo. Por fim, o direito de conhecer-se está relacionado à construção da identidade pessoal, social e cultural, promovendo uma imagem positiva de si nas experiências de cuidado, interação e pertencimento.

Além dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências, que orientam as práticas pedagógicas e evidenciam a centralidade das interações e do brincar. Os campos de experiências estão diretamente relacionados aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (Brasil, 2017) e devem ser considerados na organização curricular da Educação Infantil. Diferentemente das tradicionais áreas do conhecimento, essa proposta enfatiza uma lógica própria para a infância, valorizando o cotidiano e a singularidade das experiências infantis. Conforme o documento:

[...] os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 38).

Os Campos de Experiências possibilitam às crianças múltiplas descobertas em suas vivências diárias, garantindo condições para o seu desenvolvimento integral. Tais campos são entendidos como “[...] saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências” (Brasil, 2017, p. 40).

Na articulação entre campos de experiências e direitos de aprendizagem, observa-se a presença de conceitos como vivência, experiência, emoção e afeto, que aparecem de forma recorrente no texto normativo e que evidenciam a centralidade da criança nesse processo. Essa concepção dialoga com a Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1896-1934), que defende a importância do contexto social, das interações e das condições materiais concretas como bases para o desenvolvimento humano, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais e afetivas (Brasil, 2017).

A BNCC estabelece, para cada um dos campos de experiências, um conjunto de habilidades e objetivos de aprendizagem que devem orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. (Brasil, 2017). Essas aprendizagens estão organizadas de acordo com as faixas etárias, contemplando bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Essa divisão busca respeitar os diferentes ritmos de desenvolvimento, considerando as particularidades de cada idade, as experiências próprias da infância e as condições sociais, culturais e materiais que influenciam o processo educativo.

Nesse sentido, a BNCC reforça que:

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos Campos de Experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 42).

A forma como os Campos de Experiências são definidos e nomeados também encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que destacam a importância de assegurar às crianças saberes e

conhecimentos fundamentais, articulados às experiências que constroem no cotidiano.

O campo O eu, o outro e o nós enfatiza a construção da identidade pessoal e cultural das crianças, promovendo atitudes de respeito, solidariedade e cooperação, o que implica considerar o espaço escolar como lugar de convivência democrática. Nesse sentido, a BNCC, evidencia:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 40).

De acordo com Oliveira (2018), o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” oportuniza experiências de interação, nas quais as crianças sentem, agem e pensam com os seus pares e os adultos, “desenvolvendo autonomia e autocuidado, buscando entender seu corpo, suas capacidades, respeitando o outro como seu semelhante e convivendo com as diferenças sempre as valorizando” (Brasil, 2017, p. 45).

O processo educativo conduz a criança à construção progressiva de sua autonomia, ao passo que ela reconhece a existência de outras pessoas e compreende que cada uma possui características e modos de ser distintos. Nesse movimento, “[...] ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (Brasil, 2018, p. 40).

Já o campo Corpo, gestos e movimentos reconhece o corpo como linguagem e como meio privilegiado de exploração do mundo, valorizando a motricidade, a expressão corporal e as brincadeiras que permitem à criança agir com autonomia e criatividade. As crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (Brasil, 2017, p. 40).

Esse campo enfatiza experiências ligadas à linguagem corporal, considerando a forma como a criança utiliza seu corpo para agir, interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o meio social e cultural em que está inserida. Nele, o corpo é mobilizado em diferentes espaços, explorando movimentos variados e múltiplas formas de expressão, como as brincadeiras de faz de conta, a dança e a música (Brasil, 2017).

Desde cedo, as crianças estabelecem relações, brincam e produzem sentidos a partir do corpo. Como aponta a BNCC, “[...] por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (Brasil, 2018, p. 41).

Na Educação Infantil, o corpo ocupa lugar central no processo de aprendizagem, pois é por meio das sensações, do tato, do movimento e da psicomotricidade que o desenvolvimento motor se amplia. O documento ressalta que “[...] o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (Brasil, 2018, p. 40).

Dessa forma, evidenciam-se a relevância dos movimentos livres, das músicas, danças e demais vivências lúdicas que promovem interação e participação ativa. Esse campo, portanto, valoriza experiências diversificadas nas quais gestos, posturas e movimentos constituem uma linguagem essencial, através da qual as crianças se comunicam, se expressam e elaboram saberes sobre si e sobre o mundo (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, ao compreender o corpo da criança como elemento central das práticas pedagógicas na Educação Infantil, a BNCC apresenta o terceiro Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas, sendo sua proposta:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso

estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (Brasil, 2017, p. 41).

Este campo amplia os repertórios artísticos e estéticos, oferecendo oportunidades de experimentação e criação em diferentes linguagens, reforçando a importância da imaginação e da sensibilidade. Segundo Brasil (2018) e Oliveira (2018), esse Campo de Experiência oportuniza que a criança tenha contato com vivências criativas que envolvem o corpo, a voz, os diferentes instrumentos sonoros, materiais diversos e os registros gráficos, abrangendo linguagens como a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a literatura.

Já no campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, a ênfase recai sobre a oralidade, a fantasia e o faz de conta, elementos essenciais para a constituição da criança como sujeito de cultura e para o desenvolvimento do pensamento simbólico, dimensão fortemente destacada por Vygotsky (1994) é fundamental no processo de aprendizagem. Nessa linha, o quarto Campo de Experiência na BNCC, expressa:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação (Brasil, 2017, p. 42).

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelece princípios e orientações para a organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas no Brasil. O documento afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, considerando seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais. Também define que o currículo deve ser organizado a partir de interações, brincadeiras e experiências significativas, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo, e orienta que as práticas pedagógicas respeitem princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo educação de qualidade, participação das famílias e avaliação voltada ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças, sem caráter classificatório.

Em seu artigo 9º, destaca que as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem assegurar às crianças vivências que promovam o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Tais experiências abrangem diferentes formas de expressão, como a gestual, a verbal, a plástica, a dramática e a musical. Nesse contexto, o Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” reforça a compreensão de que a linguagem verbal está intrinsecamente articulada às demais, não podendo ser dissociada das linguagens corporal, musical, plástica e dramática.

Por fim, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações é o campo de experiência que instiga a criança a observar, comparar, quantificar e interpretar fenômenos naturais e sociais, desenvolvendo noções científicas e matemáticas em contextos significativos de exploração. Assim, como consta na BNCC:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade (Brasil, 2017, p. 42).

De acordo com Oliveira (2018), o Campo de Experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” tem como propósito criar, por meio das interações e do brincar, situações que permitam à criança observar, manipular objetos e explorar o espaço ao seu redor, favorecendo a formulação de hipóteses e a construção ativa do conhecimento.

É fundamental reconhecer as múltiplas formas de expressão da criança, articulando seus conhecimentos prévios e a bagagem cultural que traz consigo aos saberes historicamente construídos e àqueles presentes na cultura contemporânea. Dessa maneira, assegura-se o direito ao acesso ao conhecimento sistematizado, ao mesmo tempo em que se reforça a necessidade de intencionalidade no planejamento docente.

É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) não deve ser entendida como um currículo em si, assim como os Campos de Experiências não correspondem às disciplinas escolares. Mais do que uma alteração terminológica, o documento propõe uma visão ampliada sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nesse sentido, “os Campos de Experiências configuram um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38).

O conceito de Campos de Experiências reforça a centralidade da criança no processo educativo, ao reconhecer seu fazer e agir como elementos estruturantes da proposta pedagógica. Trata-se de uma forma de organização curricular que considera a criança como sujeito de direitos, participante ativo do cotidiano escolar, cuja voz e experiências devem ser valorizadas. Essa perspectiva concretiza a noção de currículo entendida como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009, p. 12).

A proposta dos Campos de Experiências tem como objetivo proporcionar às crianças vivências que envolvam tanto o cuidado de si quanto a participação em práticas sociais, favorecendo relações pautadas no respeito, na cooperação e na solidariedade com seus pares e com os adultos. Em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, alguns se vinculam mais fortemente a determinados campos, mas podem ser explorados de forma interdisciplinar. Essa abordagem permite o uso de diferentes metodologias, ampliando as possibilidades de apropriação pelas crianças e contribuindo para a compreensão das culturas infantis, das múltiplas linguagens e das diversas formas de viver.

Essa concepção impõe uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas da Educação Infantil, que não se limitam ao espontaneísmo, mas envolvem planejamento, escuta, observação e mediação. O educador é chamado a organizar experiências que dialoguem com a cultura da infância e ampliem os repertórios das crianças, promovendo aprendizagens significativas nas dimensões corporal, emocional, social, cognitiva, linguística e estética.

Sendo assim, é possível reconhecer avanços importantes na consolidação da Educação Infantil como espaço de desenvolvimento e aprendizagem voltados à formação integral da criança pequena.

3.2 Desenvolvimento e aprendizagem

O desenvolvimento infantil é compreendido como um processo dinâmico e integrado, no qual a criança constrói conhecimentos a partir das interações que estabelece com o meio e com os outros. Piaget (1975) compreende o desenvolvimento cognitivo como um processo que ocorre por meio de estágios, nos quais a criança reorganiza seus esquemas mentais a partir das experiências vividas e da interação com o meio físico e social. Para o autor, “o conhecimento é uma forma de ação. Saber é agir sobre o objeto e transformá-lo” (Piaget, 1975, p. 15). O que reforça a ideia de uma aprendizagem ativa e concreta.

Vygotsky (1998), ao considerar a aprendizagem como processo social, enfatiza a mediação do outro como elemento central para o desenvolvimento. Segundo ele, “a aprendizagem desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros” (Vygotsky, 1998, p. 101). Essa perspectiva introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, no qual a criança é capaz de realizar tarefas com o apoio de um mediador mais experiente (Vygotsky, 1998).

Wallon (2007), por sua vez, compreende o desenvolvimento como uma articulação entre aspectos emocionais, motores e cognitivos. Para o autor, “o desenvolvimento humano é o resultado da interação constante entre o biológico e o social” (Wallon, 2007, p. 92), o que implica reconhecer a criança em sua totalidade.

As teorias do desenvolvimento infantil reforçam, portanto, a importância de práticas pedagógicas que respeitem os tempos da infância, promovam interações significativas e valorizem as múltiplas formas de expressão das crianças.

Compreender a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, exige práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a observação atenta e a criação de contextos que favoreçam a interação, a experimentação, a autonomia e a construção de sentidos. Nessa perspectiva, o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos: ele é mediador de experiências, interações e aprendizagens significativas. A organização pedagógica da Educação Infantil deve

respeitar os tempos e ritmos das crianças, considerando o cotidiano como espaço de aprendizagem e o brincar como linguagem própria da infância, pois segundo Carvalho e Fochi (2016):

Brincar com gravetos por entre as pedras do pátio querendo encontrar tesouros e segredos a serem desvendados, conversas debaixo da mesa, caretas em frente ao espelho enquanto escovam os dentes são cenas facilmente vistas no cotidiano da Educação Infantil. Não são ensaiadas, e, possivelmente, as emoções que dali emergem permanecem na ordem das experiências que não se repetem, por isso equacionam a possibilidade de produzir narrativas que vão atribuindo sentidos pessoais e coletivos aos acontecimentos diários (Carvalho; Fochi, 2016, p. 159).

Nesse sentido, “o brincar é a forma própria da criança se expressar, comunicar-se, conhecer o mundo e a si mesma” (Kishimoto, 2014, p. 23). Ao reconhecer o brincar como um eixo estruturante dessa etapa, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem, promovendo a formação integral da criança de maneira coerente com os princípios presentes nos documentos normativos e nas teorias do desenvolvimento.

O brincar simbólico é embasado pela forma como desenvolve a criatividade e a motricidade ampla através de jogos, brincadeiras, ludicidade e atividades que propiciam que as crianças possam aprender se divertindo. A partir dessa questão lúdica Oliveira (1985), diz que, o lúdico é reconhecido como uma das formas de atividade mais relevantes diante do seu conteúdo pedagógico social. “o lúdico é: [...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula à crítica, a criatividade, a socialização”. Ramos, Ribeiro e Santos (2011) dão ênfase em algumas contribuições referentes à aprendizagem lúdica, que segue:

a) As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo; b) As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; c) O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade; d) Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação; e) Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento; f) O jogo é essencial para a saúde física e mental. O jogo permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário (Ramos; Ribeiro; Santos, 2011, p. 42).

Neste contexto, a Educação Infantil é o espaço onde jogos e brincadeiras são fundamentais para as crianças, pois é ali que elas passam a maior parte do seu tempo, então o brincar, o lúdico, jogos e brincadeiras devem ser incentivados e estimulados sempre pelo educador. O educador deve ter consciência da importância do brincar, dos jogos e da ludicidade para o desenvolvimento das crianças tanto social, quanto afetivo e cognitivo.

Para Vygotsky (2007), na abordagem histórico-cultural, o brincar é um mundo de imaginação, no qual qualquer desejo e vontade podem ser realizados. A partir da sua teoria, as regras e a imaginação estão sempre presentes nas brincadeiras, as crianças pequenas utilizam muito do lúdico e da imaginação e por isso as regras não são tão presentes, porém elas existem, mas não são tão claras. O faz-de-conta é um exemplo de brincadeira onde há muita imaginação e criatividade, porém há regras de comportamento que eles devem seguir. Com o passar do desenvolvimento e do crescimento das crianças, as regras vão sendo mais explícitas e objetivas e a brincadeira mais lúdica vai diminuindo, mas também não deixa de existir, a imaginação das crianças está sempre presente e é importante que seja estimulada. Para Vigotski (2007), a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira é fundamental para a internalização do mundo externo.

A Educação Infantil, enquanto direito da criança e dever do Estado, representa não apenas um espaço de aprendizagem, mas também de convivência, escuta, acolhimento e construção de vínculos. Mais do que preparar para etapas posteriores da escolarização, sua função está em garantir condições para o desenvolvimento pleno e o exercício da infância em sua essência.

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço de ampliação de experiências, que reconhece as crianças como produtoras de cultura e de sentido. O brincar, inserido nesse contexto, ganha valor pedagógico e simbólico, sendo reconhecido como uma das formas mais potentes de expressão e construção de saberes infantis.

As contribuições teóricas que analisam e propõem práticas que oportunizam o brincar como fator de aprendizagem na Educação Infantil são fundamentais para este estudo. Vygotsky (1998) defende que a criança se desenvolve na medida em que interage e brinca com o outro. A criação de situações imaginárias durante o brincar possui forte potencial pedagógico e deve ser promovida de forma intencional. “A escola infantil pode se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no

processo do desenvolvimento das crianças” (Vygotsky, 1998, p. 67). Piaget (1978) também reconhece o brincar como um meio pelo qual a criança explora, experimenta e constrói saberes sobre si mesma e o mundo que a cerca.

Kishimoto (2014) destaca que os jogos e as brincadeiras funcionam como ferramentas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e motoras. Ao oportunizar o brincar, o professor amplia os caminhos para a construção do conhecimento. “[...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança. [...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (Kishimoto, 2014, p. 1). No contexto escolar, o lúdico aparece como uma das formas mais prazerosas e eficazes de promover o desenvolvimento integral, já reconhecido pela BNCC (Brasil, 2017), inclusive como estratégia para estimular empatia, argumentação e tomada de decisão.

O brincar e a ludicidade colaboram também na construção da personalidade, da socialização e da autonomia. Segundo Alves (1995, p. 42), “O lúdico proporciona alegria nos espaços em que se faz presente, ao mesmo tempo em que possibilita a esperança de liberdade no mundo todo, sugerindo também que há outras possibilidades para a vida humana”.

O professor que reconhece esse potencial assume uma postura de mediação sensível e respeitosa. Carvalho afirma que:

Estar com as crianças demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir na prática diária de nosso ofício. É preciso disposição e desprendimento para entrar em linguagem e fabular com as crianças, destituindo-se de uma posição adultocêntrica [...] (Carvalho, 2021, p. 78).

Nesse processo de escuta e parceria, a observação do professor se torna uma ferramenta pedagógica valiosa. Lopes e Paula (2020, p. 11) afirmam que é junto aos mediadores que as crianças “se especializam no brincar”. Moyles (2006, p. 200) complementa dizendo que “a observação do brincar é, ao mesmo tempo, um processo exigente e gratificante para o profissional [...]”. O brincar, assim, revela-se não apenas como direito da criança, mas como instrumento de desenvolvimento, expressão e aprendizagem na Educação Infantil.

Há também que se considerar nas aprendizagens a questão lúdica, Oliveira (1985), diz que, o lúdico é reconhecido como uma das formas de atividade mais relevantes diante do seu conteúdo pedagógico social.

Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42) dão ênfase a algumas contribuições referentes à aprendizagem lúdica, que segue:

a) As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo; b) As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; c) O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade; d) Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação; e) Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento; f) O jogo é essencial para a saúde física e mental. O jogo permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário (Ramos; Ribeiro; Santos, 2011, p. 42).

Segundo Kishimoto (2014), um novo elemento é a natureza improdutiva do jogo. Entende-se que o jogo, pode ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais, bem como de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros.

Através de atividades lúdicas o estudante constrói valores, comportamentos, conhecimentos, desenvolvimentos. Interage com outras crianças e em diversas brincadeiras começa a desenvolver a empatia e a capacidade de compartilhar, esperar, ter paciência e emprestar. Segundo Carvaço e Fochi (2016, p. 33):

O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre espaço para a produção de significados pessoais, seja por propiciar prazer do já vivido característico da atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências.

Ainda nesta perspectiva, Kishimoto (2014, p. 14) afirma, “brincar requer envolvimento emocional, contato social, ações físicas, além de relações cognitivas na

expressão e apreensão das regras da brincadeira”. O ato de brincar leva a criança a desenvolver a sua afetividade e socialização, contribuindo para a aprendizagem, desenvolvimento e o surgimento de novas habilidades.

O brincar se caracteriza como uma atividade dinâmica. O brincar se modifica à medida que o tempo passa, por isso há várias formas de brincadeiras e brincar, pois elas mudam conforme quem brinca, quando e onde. Para Vygotsky (2007), na abordagem histórico-cultural, o brincar é um mundo de imaginação que qualquer desejo e vontade possa ser realizado.

De acordo com Brougère (2001) o brincar faz parte das influências do meio social. Segundo o autor, a criança é um ser social e consequentemente um ser que brinca. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (Brougère, 2001, p.105).

O brincar é um ato social e livre, no qual a criança explora sua imaginação, sua criatividade, tem descobertas, novas experiências, se desenvolve e com isso também entende que há regras de comportamento também na brincadeira e no jogo. Como ressalta Fortuna:

No mundo do faz-de-conta, um outro senso da realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade, marcada por novo imaginário, novos princípios e novos valores gerados na solidariedade, ousadia e autonomia que as atividades lúdicas podem comportar. Isso é consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro, e nesse enlace – recordemos o étimo da palavra brincar: *vinculum*, no latim – constitui-nos como sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade, e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo, tão abundantes na nossa época, restituindo-nos o senso de pertencimento igualitário. Não é à toa que justo a brincadeira, em tempos tão hostis, pode contribuir para trazer para a realidade a utopia de um mundo melhor, no qual todos estejam incluídos. (...) Brincar é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida. Um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos, ao longo da vida, enquanto restar dentro do homem a criança que ele foi um dia e enquanto a vida nele pulsar. Quem vive brinca (Fortuna, 2008, p. 15).

Diante da compreensão do desenvolvimento infantil como processo interativo, cultural e integral, e da centralidade da brincadeira e da interação nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, torna-se necessário refletir sobre os recursos que têm sido incorporados ao cotidiano escolar. Entre eles, os livros didáticos passaram a ocupar lugar significativo, sobretudo nas últimas décadas, gerando debates sobre sua

adequação às especificidades dessa etapa da educação. Para contextualizar essa presença, é essencial revisitar as origens da pedagogia como campo de saber e compreender de que forma os materiais didáticos foram sendo incorporados às práticas docentes, especialmente na Educação Infantil. Assim, o próximo tópico propõe uma análise histórica e crítica sobre a introdução dos livros didáticos na educação, buscando identificar seus sentidos e funções ao longo do tempo.

3.3 Formação Docente

Historicamente, a docência com crianças pequenas foi exercida por profissionais sem formação específica, pois prevalecia a ideia de que cuidar e educar crianças pequenas não se configurava como tarefa educacional, mas como um dever assistencial das famílias (Brasil, 2009). Com o reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica (Brasil, 1996), mas ainda carente de uma definição clara sobre sua função pedagógica, muitas práticas docentes próprias do Ensino Fundamental passaram a ser reproduzidas também nas creches e pré-escolas.

No campo da formação docente, estudos demonstram que, durante muito tempo, os cursos de Pedagogia tomaram como referência o modelo do Ensino Fundamental, estruturando seus currículos por áreas do conhecimento e simplificando os conteúdos formativos para a atuação com crianças maiores — como se isso fosse suficiente para a formação de professores para a Educação Infantil (Kishimoto, 2014).

A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (Brasil, 2006), delineou-se a identidade do curso, destinando-o à formação de professores para a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, o magistério em nível médio (modalidade Normal) e a atuação em áreas que envolvem conhecimentos pedagógicos (Art. 2). Entretanto, ainda se constata a necessidade de avançar na construção da identidade do professor da infância, pois em muitas situações prevalece a lógica docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental como referência para a prática na Educação Infantil.

Para Oliveira (2013), é fundamental romper com a reprodução da forma escolar tradicional na Educação Infantil, pautada por currículos disciplinares e pela concepção de educação como mera transmissão de conteúdos. Segundo a autora:

A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil apresenta-se como o mais urgente e polêmico dos desafios a serem enfrentados. As especificidades da Educação Infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção, conforme já mencionado, acrescidas ainda à informalidade e aos arranjos presentes nos processos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de séculos com que essa etapa da educação conviveu, obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente, que têm na figura tradicional do professor que ministra uma disciplina, com seus conteúdos distribuídos em aulas de 50 minutos, o modelo de profissional a ser perseguido (Oliveira, 2013, pp. 13-14).

A Resolução nº 5, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destaca a importância de refletir sobre formas de “orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental” (Brasil, 2009, p. 1).

A prática docente na Educação Infantil deve respeitar os tempos próprios da infância, promovendo ambientes em que as crianças possam interagir, construir vínculos, conviver, lidar com emoções, negociar sentidos, brincar e expressar-se criativamente, ações fundamentais para sua formação integral. Educar crianças pequenas exige um modelo pedagógico distinto dos demais níveis educacionais, que considere suas características etárias e as articulações entre cuidado e educação. Em contrapartida, Fochi (2015, p. 2) nos traz que:

Em geral, pelo fato de os ambientes serem pouco satisfatórios, as crianças não têm opções (espaço e materiais) do que fazer, e os professores concluem que precisam direcioná-las o tempo todo. Isso não apenas centraliza no adulto a vida cotidiana, como também é uma maneira de vigiar e controlar as crianças, não deixando tempo para que possam estar longe dos olhos e comandos dos adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam o papel do professor nesse processo, ao propor um currículo que articule as vivências infantis com os saberes construídos pela humanidade (Brasil, 2009), além de reconhecer a 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, 2009, p. 12).

O papel do professor, portanto, deve ser compreendido como uma construção relacional com as crianças, fundamentada em práticas cotidianas que priorizem uma pedagogia da participação, e não da simples transmissão de conhecimentos (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, o trabalho pedagógico deixa de ter como finalidade a apresentação de um mundo pronto e acabado, voltando-se à criação de contextos que favoreçam a reinvenção e a expressão do mundo pelas múltiplas linguagens infantis.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças de até cinco anos, destacando a importância da ludicidade e da interação social no processo educativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) reforçam essa perspectiva, enfatizando que a Educação Infantil deve proporcionar experiências significativas, respeitando o direito da criança de aprender por meio do brincar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) também traz diretrizes sobre a Educação Infantil, situando-a como a primeira etapa da educação básica e orientando sua organização pedagógica. Também há em registros formais, segundo (Fochi, 2016, p. 2):

O que evidentemente avança no documento da BNCC em relação às DCNEIs é o fato de articular a esses campos de experiência direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses verbos, que se repetem em cada um dos campos, provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais.

Diante dessas reflexões sobre a especificidade do trabalho docente com crianças pequenas e da importância de práticas pedagógicas que respeitem os tempos e modos próprios da infância, torna-se necessário investigar o uso de determinados recursos educacionais que, por vezes, desconsideram tais singularidades. Entre eles, destaca-se o livro didático, cuja presença crescente na Educação Infantil suscita questionamentos sobre sua adequação às Diretrizes Curriculares e à concepção de infância que orienta essa etapa da educação básica.

4 O LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo debruçamos o olhar sobre o livro didático, resgatando aspectos relacionados à sua inserção no contexto escolar, ao longo da história da educação, até o momento atual, passando pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). São trazidas as reflexões de autores que se dedicaram ao estudo da inserção dos livros didáticos no processo ensino-aprendizagem, seguido de um olhar específico acerca do uso do livro didático na Educação Infantil.

4.1 O início da pedagogia e a inclusão de livros didáticos

No século XVII, a pedagogia se consolidou como um campo de reflexão sistemática sobre a organização do ensino e os métodos a serem aplicados nas escolas. Até esse momento, as práticas educacionais eram baseadas em modelos informais e em métodos improvisados, como observado nas sociedades da Antiguidade e na Idade Média, onde o ensino era limitado a preceptorados e transmissões orais (Gauthier; Tardif, 2014).

O século XVII trouxe um novo olhar sobre a educação, com filósofos e educadores como Comenius, La Salle e Ratichius, que começaram a sistematizar e a codificar as práticas de ensino. O conceito de pedagogia emergiu como um conjunto de regras e procedimentos metódicos para o ensino, enfatizando a importância da organização do espaço, do tempo e do conteúdo dentro da sala de aula (Gauthier; Tardif, 2014). Essa mudança de paradigma está intimamente ligada ao aumento da escolarização, com a crescente demanda por uma educação mais acessível e organizada para a infância.

Dentro desse contexto, o livro didático ganhou relevância, pois se tornou um meio essencial para a sistematização do ensino e para o desenvolvimento de métodos pedagógicos. A invenção da tipografia e a produção em massa de livros permitiram que mais estudantes tivessem acesso ao material didático, superando a escassez de livros e tornando-os parte integrante do processo de ensino. O ensino simultâneo, por exemplo, pressupôs que cada aluno tivesse seu próprio exemplar do livro, facilitando a organização das aulas e o aprendizado coletivo (Gauthier; Tardif, 2014).

Esse momento histórico também marcou a preocupação com a infância como uma fase da vida que deveria ser protegida e educada de maneira específica, alinhada

com as necessidades do desenvolvimento infantil. Gauthier e Tardif (2014, p. 103) destacam que a pedagogia surgiu como uma “reflexão consciente e ordenada sobre a maneira de fazer e de organizar a classe”, surgindo da preocupação moral com a infância e da necessidade de instruir grupos maiores de alunos.

A pedagogia, portanto, não se limitava ao simples ensino de conteúdos, mas envolvia uma compreensão mais ampla da criança, com a busca por métodos que respeitassem suas especificidades e potencializassem seu aprendizado por meio de livros didáticos adequados (Gauthier; Tardif, 2014, p. 103).

Dessa forma, o século XVII foi um marco para o nascimento da pedagogia como um campo sistemático de estudo e prática, com a inclusão do livro didático como ferramenta indispensável para a organização e qualificação do ensino. Além disso, a introdução dos livros didáticos no processo de escolarização esteve diretamente relacionada à necessidade de uniformização dos conteúdos e métodos pedagógicos. Comenius, por exemplo, foi um dos primeiros educadores a defender a elaboração de livros escolares adaptados à infância, concebendo obras que respeitassem o ritmo e o nível de compreensão dos estudantes. Essa preocupação já sinalizava uma tentativa de romper com práticas meramente transmissíveis, valorizando a clareza e a progressividade dos saberes apresentados. Segundo Gauthier e Tardif (2014, p. 103), esses pensadores contribuíram para “aperfeiçoar diversos procedimentos com o objetivo de responder à nova necessidade de instruir e educar grupos de alunos”, o que implicava também a construção de materiais adequados para o trabalho docente.

Por conseguinte, a presença do livro didático nas salas de aula marcou também o início de uma relação mais estruturada entre o professor, o conteúdo e o aluno. Ao servir de base para a condução das aulas, o livro passou a orientar a sequência dos temas, os exercícios propostos e até mesmo a forma de avaliação. Essa estrutura, por um lado, permitiu maior organização e planejamento por parte dos educadores, mas, por outro, iniciou uma tendência de dependência em relação ao material impresso. Gauthier e Tardif (2014, p. 103) ressaltam que “a prática de ensino, sua organização e seus métodos” tornam-se, a partir desse momento, objeto de uma reflexão intencional e sistemática, abrindo caminho para uma pedagogia centrada na eficácia do ensino e na gestão racional da aprendizagem. Nesse cenário, o livro didático consolidou-se como um dos principais recursos para mediar a construção do conhecimento nas instituições escolares.

4.2 O livro didático na educação infantil

Para compreender como o livro didático é incorporado à prática docente, é necessário considerar perspectivas teóricas que o abordam como artefato cultural e pedagógico, bem como as políticas educacionais que regulamentam sua utilização.

O livro didático tem sido amplamente utilizado como ferramenta pedagógica no contexto escolar brasileiro, sendo um dos principais recursos didáticos disponíveis para professores e alunos. No entanto, seu uso na Educação Infantil gera debates acerca da adequação desse material a uma etapa educativa que, por natureza, privilegia a ludicidade, a interação social e o protagonismo da criança no processo de aprendizagem.

Larrosa (1999), que discute a infância como uma construção social e cultural, questiona concepções tradicionais que veem a infância como um período preparatório para a vida adulta, enfatizando a necessidade de reconhecer a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, o livro didático na Educação Infantil deve ser analisado criticamente para verificar se ele possibilita a autonomia da criança e favorece o aprendizado por meio da brincadeira e da experimentação.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence que afirmam (2003, p. 72):

A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento e dão significado ao mundo junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças. Por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo. A aprendizagem não é a transmissão de conhecimento que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduz passivo, uma criança 'pobre' que aguarda, esperançosa, a receita de conhecimento e enriquecimento do adulto.

Nesse sentido, podemos considerar que as interações não se desenvolvem plenamente em propostas baseadas unicamente em roteiros de perguntas formuladas pelos docentes, nas quais já se pressupõem respostas certas e trajetos previamente estabelecidos. Esse tipo de condução pedagógica, muitas vezes atrelada ao uso de materiais didáticos padronizados, reitera a importância de discutirmos criticamente os recursos que estão sendo utilizados nas práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Ainda sobre a implementação desse material na educação infantil, Maletta e Moura (2024, p. 4) explicitam que:

O livro didático é um recurso que direciona os professores em sua prática. Nesse sentido, uma das grandes problematizações em relação ao uso do livro didático na educação infantil está relacionada à necessidade de proporcionar à criança desse segmento vivências que sejam propícias ao seu desenvolvimento integral, ou seja, saberes realmente importantes para serem trabalhados nessa etapa e que podem ser desprezados devido ao uso do livro didático.

Nesse contexto, a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou os artigos 208 e 212 da Constituição Federal, redefiniu a obrigatoriedade da matrícula escolar para crianças a partir dos quatro anos de idade. Isso implicou também na ampliação dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, incluindo, portanto, a Educação Infantil. Diante disso, torna-se urgente debater as políticas públicas voltadas ao livro e à leitura, bem como os materiais que podem efetivamente apoiar as práticas pedagógicas voltadas à infância.

Conforme discutem Ferreira e Tomás (2018), a Educação Infantil tem sido cada vez mais submetida a exigências relacionadas a uma determinada concepção de qualidade, a qual se articula à intensificação de processos de escolarização e à organização curricular dessa etapa. Esse contexto marca uma nova fase da Educação Infantil, caracterizada por contradições, ambiguidades e tensões, que exige uma análise crítica urgente sobre os documentos que orientam as práticas pedagógicas destinadas às crianças pequenas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é reconhecido como um dos maiores sistemas de distribuição gratuita de livros escolares no mundo (Batista, 2000), abrangendo a entrega de obras literárias, materiais complementares, dicionários e livros didáticos a todos os estudantes da rede pública de Educação Básica, com exceção da etapa da Educação Infantil. Apesar disso, observa-se uma crescente pressão das editoras para incluir essa etapa no programa, de forma que livros didáticos também passem a ser adquiridos e encaminhados às instituições públicas de educação infantil. Paralelamente, as escolas da rede privada nacional já vêm solicitando que as famílias adquiram livros didáticos destinados à Educação Infantil, que hoje são ofertados por diversas editoras no mercado livreiro brasileiro.

É certo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) impulsionou reflexões importantes sobre a educação em creches e pré-escolas, mas

o debate específico sobre livros didáticos voltados à infância ainda se impõe como necessário.

A adoção de livros didáticos na Educação Infantil, exige reflexão atenta por parte dos diversos agentes que compõem o campo educacional, como educadores, gestores, escolas, secretarias municipais, pesquisadores, entre outros (Brandão; Leal, 2011). Isso se deve à ausência de consenso quanto à necessidade e à pertinência do uso de livros didáticos com crianças menores de seis anos, bem como sobre o lugar que este recurso deve ocupar no currículo destinado à infância (Brandão; Da Silva, 2017). No Brasil, durante muito tempo, a distribuição e o uso de livros didáticos (LD) foram restritos ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, sendo este último incluído a partir da criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) em 2009 (Alves, 2020).

Mais recentemente, é possível observar que os livros didáticos passaram a ocupar espaço também na Educação Infantil, sendo cada vez mais incorporados por sistemas apostilados de escolas privadas e, inclusive, por algumas redes públicas de ensino (Brandão; Da Silva, 2017). Essa prática ganhou caráter oficial a partir de 2020, quando o Ministério da Educação (MEC) decidiu incluir a etapa da Educação Infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2022, voltado às redes públicas. O programa tem como objetivo fornecer obras didáticas e pedagógicas para crianças e educadores da Educação Infantil, com um viés preparatório para a alfabetização baseada em evidências. Na perspectiva apresentada, as autoras Barbosa, Gobbato e Boito (2018, p. 3) analisam:

O livro didático se constitui como um produto cultural que orienta a aprendizagem de certos conhecimentos. Dessa forma, o professor e as crianças têm pouco a decidir nesse processo, na medida em que os conteúdos já vêm delimitados, os objetivos e a maneira como se deve conduzir o ensino já estão desenhados.

Essa delimitação prévia dos conteúdos e objetivos, definida por materiais didáticos padronizados, ganha ainda mais força diante das transformações nas políticas educacionais voltadas à infância. É importante considerar que mudanças estruturais na sociedade afetam diretamente a organização da educação voltada às crianças pequenas, como evidenciado pelas ações recentes que incluem a pré-escola em programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o próprio texto da Base

Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), conforme argumentado por Louzada e Gomes (2021). Tais iniciativas evidenciam a crescente associação entre a Educação Infantil e as políticas voltadas ao uso dos livros didáticos.

4.3 O Pacto Nacional pela recomposição das aprendizagens (PACTO)

O Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, estabelecendo uma cooperação federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Essa política pública tem como finalidade assegurar padrões adequados de aprendizagem e mitigar os impactos na oferta de serviços educacionais, especialmente aqueles intensificados pelas consequências da pandemia da Covid-19 (Brasil, 2025).

Coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Pacto propõe a articulação de estratégias pedagógicas e de gestão voltadas à garantia do direito à educação. Nesse sentido, busca-se fomentar a construção de programas educativos que promovam maior engajamento dos estudantes, a partir de práticas que favoreçam sua formação integral.

A recomposição das aprendizagens é compreendida como um conjunto articulado de práticas pedagógicas e de gestão educacional, voltadas à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, a avaliação diagnóstica assume papel central, sendo concebida como instrumento formativo que possibilita o acompanhamento dos níveis de aprendizagem, a identificação de insuficiências e defasagens e a elaboração de um mapa de progressão da aprendizagem. Esse processo subsidia a flexibilização, a priorização e a reorganização curricular, com vistas à efetividade das ações pedagógicas.

De acordo com o Guia para implementação da recomposição das aprendizagens (Brasil, 2024b), os resultados de aprendizagem no Brasil ainda se apresentam como preocupantes. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), referentes a 2019, indicam que apenas 35% dos estudantes do Ensino Fundamental atingiram níveis adequados de proficiência em Língua Portuguesa, enquanto, em Matemática, esse percentual foi de 18%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2024 confirma o agravamento das desigualdades

educacionais, mesmo diante das ações implementadas desde 2020 com o objetivo de combater a evasão e recuperar as aprendizagens. Nesse contexto, o Ministério da Educação, em parceria com organismos internacionais como a Unesco, o Unicef e o Banco Mundial, publicou o relatório RAPID, que apresenta iniciativas e políticas educacionais baseadas em evidências para enfrentar as lacunas de aprendizagem, destacando estratégias como a garantia da permanência dos estudantes na escola, a realização de avaliações frequentes, a priorização de habilidades básicas, o aprimoramento da eficácia do ensino e a promoção do bem-estar psicossocial.

Os documentos orientadores do Pacto evidenciam que a política se estrutura a partir de diferentes eixos articulados, como reorganização curricular, uso de materiais didáticos, formação continuada, implementação e avaliação com mediações pedagógicas. A reorganização curricular, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe a priorização de aprendizagens essenciais, articuladas ao desenvolvimento progressivo dos estudantes. No que se refere aos materiais didáticos, destaca-se sua utilização como suporte ao trabalho pedagógico, exigindo mediação intencional por parte do professor. A formação continuada, por sua vez, é concebida como elemento fundamental para a qualificação das práticas docentes, enquanto a avaliação e as mediações pedagógicas orientam intervenções voltadas ao acompanhamento e à promoção das aprendizagens.

Além disso, o Pacto prevê apoio técnico e financeiro aos entes federados, incluindo a distribuição de materiais didáticos, a oferta de formações continuadas e subsídios para a reorganização curricular. Embora sua adesão seja voluntária, a política conta com o suporte técnico do MEC, responsável pela coordenação e monitoramento das ações, bem como pela possibilidade de estabelecimento de parcerias com entidades sem fins lucrativos, ampliando as condições de implementação das diretrizes propostas.

A relevância dessa política torna-se ainda mais evidente diante dos dados educacionais recentes. Segundo reportagem do G1, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), provenientes do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) referente ao período de 2016 a 2023, a reprovação configura-se como um dos principais fatores associados ao abandono da educação básica. Com o fim das políticas de aprovação automática adotadas durante a pandemia, observou-se, em 2022, a retomada do crescimento dos índices de retenção escolar, com 7,9%

de reprovação nos anos finais do ensino fundamental e 13,4% no ensino médio.

Em 2023, no 6º ano do ensino fundamental, 15,8% dos estudantes encontravam-se em situação de distorção idade-série, evidenciando descompasso entre trajetória escolar e idade adequada. Esses dados indicam o aumento do risco de abandono escolar e reforçam a necessidade de políticas que promovam a recomposição das aprendizagens e a personalização dos processos educativos.

Dessa forma, o Pacto pela Recomposição das Aprendizagens configura-se como uma política de caráter sistêmico, que articula currículo, avaliação, formação docente, materiais didáticos e gestão educacional. Ao mesmo tempo em que busca enfrentar as defasagens e promover a equidade, a política introduz uma lógica de organização e sistematização das práticas pedagógicas, orientada por objetivos de aprendizagem previamente definidos. Tal perspectiva suscita reflexões importantes no campo da Educação Infantil, especialmente no que se refere às possíveis tensões entre a organização sistemática do ensino e a valorização dos direitos de aprendizagem como eixos estruturantes do processo educativo.

4.4 A implementação do Pacto pela alfabetização no município de Alvorada

No município de Alvorada, a implementação de ações voltadas à recomposição das aprendizagens tem ocorrido por meio de iniciativas vinculadas ao Pacto pela Alfabetização, desenvolvido em parceria com o Instituto Raíar. Conforme informações divulgadas em canais oficiais da Prefeitura e em publicações institucionais, a adesão ao programa foi formalizada em 07 de fevereiro de 2025, durante a abertura do ano letivo da rede municipal, em evento que contou com a participação de diretores das escolas, representantes da gestão municipal e da instituição parceira (Alvorada, 2024a).

De acordo com os dados disponibilizados no site da Prefeitura de Alvorada, o programa atende aproximadamente 6.132 estudantes, distribuídos em 248 turmas da rede municipal, contemplando o Pré II da Educação Infantil, bem como o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental. A inclusão do Pré II nas ações do pacto evidencia a abrangência da proposta também na etapa final da Educação Infantil, integrando-a às políticas voltadas ao desenvolvimento das aprendizagens iniciais (Alvorada, 2024a).

As informações indicam que, a partir do acordo firmado, a instituição parceira realizará um investimento de R\$ 3 milhões no desenvolvimento do projeto no

município, não havendo custo adicional para a administração municipal. O Pacto contempla a implementação de um programa pedagógico, a entrega de materiais didáticos para alunos e professores, a oferta de formação pedagógica, a realização de avaliações permanentes de indicadores e a execução de programas de recuperação das aprendizagens.

O objetivo principal da iniciativa é promover a alfabetização na idade adequada, estabelecida até os sete anos de idade, e ampliar os índices de alfabetização no município. Dados divulgados indicam que, ao final de 2023, apenas 37% das crianças estavam alfabetizadas ao término do 2º ano do Ensino Fundamental, indicador que fundamenta a adoção de estratégias voltadas à qualificação do processo de ensino e aprendizagem (Alvorada, 2024b).

As publicações também indicam que a proposta pedagógica adotada no âmbito do Pacto está fundamentada em evidências científicas e prevê a utilização de materiais pedagógicos específicos, produzidos por instituição parceira, a serem utilizados por todos os estudantes atendidos nas turmas de Educação Infantil II (Pré II), 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Alvorada, 2024c).

Outro aspecto destacado refere-se à organização das etapas de implementação do programa, que incluem a adesão das escolas, a distribuição de materiais didáticos, a realização de formações para os professores e a apresentação da proposta às famílias dos estudantes. Conforme as informações divulgadas, a previsão é de que as ações sejam iniciadas nas salas de aula a partir do mês de março.

As publicações evidenciam, ainda, a adoção de uma metodologia associada ao monitoramento de indicadores educacionais e ao incentivo ao engajamento da comunidade escolar, sendo apresentada como estratégia voltada ao acompanhamento das aprendizagens ao longo da trajetória escolar dos estudantes.

Além disso, os materiais consultados indicam que os professores que atuam no Pré II, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental participam de processos de formação continuada vinculados ao programa, com foco na implementação das propostas pedagógicas e na utilização dos recursos didáticos disponibilizados. As ações formativas são apresentadas como parte de uma estratégia de qualificação do trabalho docente no contexto da rede municipal.

Dessa forma, os dados apresentados pelos documentos institucionais e pelas publicações oficiais evidenciam que o Pacto pela Alfabetização, no município de

Alvorada, contempla o Pré II como parte de suas ações, integrando estratégias relacionadas à formação docente, ao uso de materiais didáticos, ao monitoramento das aprendizagens e à organização do trabalho pedagógico no contexto da rede municipal de ensino (Alvorada, 2024a).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da presente pesquisa. São descritos a abordagem, o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os critérios de escolha das participantes e a técnica de análise dos dados aplicada no desenvolvimento do estudo. As decisões metodológicas foram orientadas pelos objetivos da pesquisa.

5.1 Caracterização do estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-reflexivo que, segundo Bogdan e Biklen (1994) tem por objetivo maior investigar o comportamento e a experiência do ser humano, procurando ressaltar o “processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes significados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 70).

Como procedimento técnico, optou-se pela realização de um estudo de caso, que, segundo Yin (2001), consiste em uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas. Essa estratégia metodológica é especialmente indicada quando se deseja responder a questões do tipo “como” e “por que”, as quais demandam um exame profundo do fenômeno em seu ambiente natural (Yin, 2001).

Nesse sentido, essa abordagem mostrou-se pertinente aos objetivos desta pesquisa, pois possibilita uma análise abrangente das percepções docentes sobre o uso do livro didático na Educação Infantil, em articulação com as práticas pedagógicas fundamentadas no brincar. Ainda conforme Yin (2001), essa técnica se destaca por preservar as características holísticas dos eventos estudados, respeitando sua complexidade e contexto.

O estudo de caso foi composto por entrevistas semiestruturadas com três professores atuantes em turmas de Educação Infantil que atendem a faixa etária dos 5 aos 6 anos, identificada como Pré II. Além disso, foi realizada a análise do livro do professor, no qual constavam as orientações destinadas aos docentes para a proposição das atividades estabelecidas. Buscar-se-ia, deste modo, coletar dados que permitissem responder ao problema de pesquisa proposto: **Como os professores da**

Educação Infantil, que atuavam com crianças de 5 anos no Pré II, percebiam e articulavam o uso do livro didático com as práticas pedagógicas fundamentadas no brincar, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)?

Em decorrência do problema de pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos.

5.2.1 Objetivo Geral

Compreender as possibilidades e limitações da adoção do livro didático na Educação Infantil para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 5 anos de idade.

5.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar como os professores da Educação Infantil percebem o uso dos livros didáticos com crianças de 5 anos de idade, suas potencialidades e limitações na prática pedagógica.
- Analisar como o uso do livro didático impacta nos direitos de aprendizagem nas práticas escolares, identificando possíveis restrições ou estímulos.
- Verificar a autonomia dos professores na escolha e utilização dos livros didáticos, considerando as diretrizes institucionais e curriculares que orientam essa prática.
- Identificar estratégias pedagógicas adotadas pelos professores que articulem o uso do livro didático com práticas que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

Diante desse cenário, tornou-se fundamental investigar como o uso do livro didático foi incorporado ao cotidiano das turmas de Pré II, revelando caminhos possíveis para problematizar as exigências do uso de materiais didáticos específicos nas práticas pedagógicas com crianças pequenas.

5.3 Unidade de análise

A unidade de análise desta pesquisa foi composta por uma instituição de Educação Infantil situada no município de Alvorada, no Rio Grande do Sul. A definição por essa localidade partiu da possibilidade de acesso da pesquisadora e do fato de que a escola adotava o uso dos livros do programa O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PACTO), bem como do interesse em compreender diferentes realidades institucionais no que se refere ao uso do livro didático na prática pedagógica com crianças de 5 anos.

O principal critério de seleção dos participantes foi a atuação com turmas de Pré II e o uso do livro didático, neste caso O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PACTO), obrigatoriamente, como parte do planejamento pedagógico. Foram entrevistados três professores, todos da rede pública.

A escolha intencional por contemplar a esfera pública visou possibilitar uma análise ampliada, buscando compreender como esta realidade institucional promove a articulação entre as propostas do livro didático e os direitos de aprendizagem.

5.4 Participantes do estudo

Os participantes deste estudo foram três professores da Educação Infantil, todos integrantes da rede pública de ensino, que atuam com turmas de Pré II, atendendo crianças com idade de cinco anos à seis anos. A seleção ocorreu considerando critérios previamente definidos: atuação com crianças de cinco anos, uso obrigatório do livro didático como recurso didático-pedagógico em sala de aula e disponibilidade para participar da pesquisa.

A definição por esse contexto geográfico deveu-se à viabilidade de acesso por parte da pesquisadora e ao interesse em compreender como esta rede e suas propostas institucionais organizavam o trabalho com o livro didático. A participação dos professores foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento, e resguardou o anonimato das participantes.

Como referência aos professores entrevistados, no corpo do texto, será utilizada a seguinte nomenclatura: Professora 1 – P1 / Professora 2 – P2 / Professor 3 - P3.

Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Formação	Tempo de atuação no Município de Alvorada
P1	Pedagogia e Artes Visuais; pós-graduação em Letramento e Alfabetização	3 anos e 11 meses
P2	Licenciatura em Ciências Sociais; Magistério; especializações em Políticas Públicas e Gestão da Educação, Orientação Educacional e Psicopedagogia	3 anos
P3	Magistério; Pedagogia; pós-graduação em Supervisão e Coordenação; pós-graduação em ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA); pós-graduação em Saúde Pública	6 anos e 3 meses

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2025).

5.5 Instrumentos para a coleta de dados

A entrevista semiestruturada foi utilizada como principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa, sendo compreendida a partir da perspectiva de Mishler (1991), que a interpreta como uma prática discursiva na qual os sujeitos constroem narrativas sobre suas experiências. Essa abordagem permitiu interpretar os relatos dos três professores participantes não como respostas isoladas, mas como construções contextualizadas que refletiam suas vivências pedagógicas e concepções sobre o uso do livro didático.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2025, em formato online, por meio de encontros virtuais previamente agendados com os participantes. Para sua execução, foi elaborado um roteiro contendo dez perguntas, com questões voltadas à utilização do livro didático, à interação e à brincadeira, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e à integração desses elementos no planejamento e na prática pedagógica. Durante os encontros, foi realizada a conversa com os participantes a partir das questões propostas e, posteriormente, as respostas foram transcritas para fins de análise.

Além das entrevistas, realizou-se a análise dos materiais didáticos utilizados pelos professores participantes da pesquisa. Essa etapa teve como objetivo

compreender de que maneira as propostas presentes nos materiais dialogam com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à interação e à brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil. A análise dos livros permitiu identificar possibilidades e limitações do material didático para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 5 anos, bem como estabelecer relações entre as propostas presentes nos materiais e as percepções expressas pelos participantes durante as entrevistas.

5.6 Técnica de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). A partir das respostas enviadas pelos professores, bem como da análise dos materiais didáticos utilizados pelos participantes da pesquisa, foram descritas e analisadas as percepções obtidas, com base nas questões levantadas, utilizando como suporte teórico os autores discutidos no referencial teórico. Como destaca Oliveira (2008, p. 309):

A organização desses elementos teóricos possibilitará a fundamentação da pesquisa, na medida em que servirá de suporte para a análise dos dados. A leitura da realidade será produzida à luz de que conceitos? Em torno de que teoria? Entretanto, a identificação de categorias analíticas envolve, além da fundamentação teórica, outros procedimentos provenientes da coleta de dados.

Essa abordagem possibilitou o exame sistemático e aprofundado das entrevistas realizadas com os professores, permitindo identificar regularidades, tensões e significados nos discursos. A análise de conteúdo também foi realizada sobre os materiais didáticos analisados, permitindo a articulação entre as percepções das participantes e as propostas pedagógicas presentes nos materiais.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo estruturou-se em três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, foi realizada a organização do corpus da pesquisa, composto pelas transcrições das entrevistas com os professores, bem como pelos materiais didáticos analisados, a leitura flutuante do material e a formulação dos eixos de análise com base nos objetivos da pesquisa. Na etapa de

exploração do material, os dados foram codificados e classificados em categorias temáticas, considerando os objetivos da pesquisa e a identificação de padrões, recorrências e elementos significativos nas falas dos docentes e na análise do livro.

Por fim, no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os achados foram articulados com os referenciais teóricos e os documentos oficiais da Educação Infantil, como a BNCC e as DCNEI, possibilitando uma análise crítica sobre as relações entre o uso do livro didático, a interação e a brincadeira e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados nas entrevistas e dos livros didáticos foi conduzida segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). As leituras sucessivas das transcrições das entrevistas permitiram identificar regularidades, recorrências e sentidos atribuídos ao uso do livro didático na Educação Infantil. Esses elementos revelaram aspectos comuns e recorrentes entre as falas dos participantes, permitindo a constituição das categorias de análise deste capítulo, as quais dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa.

A recorrência de expressões como “cumprir páginas”, “dar conta”, “seguir o cronograma”, “seguir à risca” e “não ter tempo para o lúdico”, presentes nas falas de mais de um entrevistado, revelaram limitações encontradas na prática pedagógica, que, em diálogo com os objetivos da pesquisa, deram origem à categoria de análise “limitações do uso do livro didático na Educação Infantil”. Tais expressões evidenciam a centralidade do material na organização do tempo, das atividades e do planejamento docente, indicando que, em determinados contextos, o livro assume um papel orientador e, por vezes, engessador das práticas pedagógicas. As falas também apontaram para sentidos relacionados à pressão pelo cumprimento do cronograma, à priorização de atividades voltadas à alfabetização e à redução de experiências lúdicas, interativas e mais abertas ao protagonismo infantil, elementos que serão discutidos nesta categoria.

Além disso, outros termos recorrentes identificados nas falas dos participantes apontam para diferentes formas de apropriação do material, evidenciando também aspectos considerados positivos, como o apoio ao planejamento e à organização das propostas pedagógicas. Esses elementos contribuíram para a constituição da categoria de análise “possibilidades do uso do livro didático na Educação Infantil”, a qual contempla os sentidos atribuídos ao material como recurso de apoio à prática docente.

Dessa forma, o presente capítulo organiza-se a partir dessas categorias de análise, apresentadas em subcapítulos, nos quais são discutidas as falas dos participantes (P1, P2 e P3), em articulação com o referencial teórico e com os documentos analisados, buscando compreender como o livro didático é apropriado no contexto da Educação Infantil e como sua utilização se relaciona com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Posteriormente, realiza-se a análise dos livros didáticos, cujas considerações são apresentadas no subcapítulo Limitações do Uso do Livro Didático na Educação Infantil.

6.1 Limitações do uso do livro didático na educação infantil

Inicialmente, para compreender as falas dos professores entrevistados, considera-se relevante o contextualizar o lugar que o livro didático ocupa na organização da rotina pedagógica. Conforme indicado nos materiais analisados, o livro integra o planejamento das atividades ao longo do ano letivo, apresentando uma sequência de propostas organizadas em unidades e atividades progressivas. Embora haja a possibilidade de adaptação por parte do professor, há a necessidade, apresentada pela escola, de avançar nas páginas do livro e cumprir o percurso proposto ao longo do ano escolar, para tanto, a estrutura do material sugere a realização sistemática das atividades previstas. Nesse contexto, o material passa a orientar parte da organização do tempo pedagógico e das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Isso posto, as questões propostas nas entrevistas procuraram identificar o modo como o livro é incorporado na rotina pedagógica, o que acabou revelando algumas restrições, quando utilizado com crianças de cinco anos. Os três docentes ressaltam de forma reiterada que o material impõe um ritmo e uma lógica de trabalho que não correspondem às necessidades da infância. Essa percepção aparece com frequência nas falas, indicando que o livro reorganiza a rotina pedagógica e reduz as possibilidades de propostas mais significativas. P1 destaca que grande parte do tempo de aula passa a ser dedicado à realização das atividades previstas no livro, o que diminui o espaço para atividades lúdicas, investigativas e espontâneas. P2 reforça essa ideia ao afirmar que a rotina escolar fica “presa” ao livro, comprometendo a flexibilidade necessária para atender às demandas reais das crianças.

A limitação mais recorrente nas falas dos(as) docentes refere-se à redução do tempo destinado ao brincar em função da necessidade de cumprir o livro didático. P2 explicita essa tensão ao afirmar que o uso contínuo do material compromete outras experiências próprias da Educação Infantil: *“tu não tem tanta liberdade para fazer o teu planejamento, porque no fim tu vai ter ali aquela uma hora do livro, só que também as crianças querem brincar, querem jogar, querem massinha”*.

De modo semelhante, P3 destaca que o caráter técnico do material acaba restringindo o tempo do lúdico: *“às vezes tu não tem tempo do lúdico, ele é muito técnico”*. Essas falas revelam uma tensão central entre o uso do livro didático e os princípios da Educação Infantil, especialmente quando a BNCC e as DCNEI reconhecem o brincar como eixo estruturante desta etapa.

Para Cabanellas (2007), torna-se imprescindível que os professores compreendam as crianças como protagonistas na produção de sentidos, capazes de elaborar hipóteses e explicações sobre o mundo, acompanhando esses movimentos sem limitar suas possibilidades de ação e pensamento. Assim, ouvir as crianças e considerar seus pontos de vista na organização do tempo escolar não representa uma concessão benevolente a uma infância supostamente incapaz, mas o reconhecimento de um direito daqueles que participam diariamente da Educação Infantil.

De modo geral, a análise das repetições presentes nas falas de P1, P2 e P3 revela que as limitações do livro didático não se restringem ao conteúdo das atividades, mas abrangem o modo como o material interfere na organização da rotina, no brincar, na autonomia, nas interações e nos processos inclusivos. Assim, Cabanellas e Eslava (2007) ratificam o argumento e afirmam que existe um problema de caráter ético na educação das crianças: ritmar o tempo escolar a partir de uma intensa sequência de atividades diárias, desconsiderando os processos infantis decorrentes das múltiplas linguagens através das quais os pequenos cotidianamente conhecem e experimentam o mundo. Isso significa que é necessário romper com o tédio da repetição, a partir da criação de um tempo que dê espaço às crianças (Barbosa, 2006).

As falas convergem ao indicar que o livro impõe uma lógica escolarizante que tenciona profundamente as práticas da Educação Infantil, afastando-se dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC e das orientações das DCNEI.

Outro aspecto limitador no uso do livro didático, de acordo com os professores entrevistados, diz respeito ao sentimento de engessamento da organização da rotina pedagógica e do planejamento docente. P1 relata que a rotina fica *“presa ao livro”*, o que impede o desenvolvimento de propostas mais abertas, lúdicas e centradas nas crianças: *“se eu fosse seguir o cronograma à risca, não teria como ter o lúdico dentro”*. P2 reforça esse ponto ao mencionar que: *“no fim a gente fica mais tentando dar conta e não consegue fazer as coisas que a gente vê mais sentido”*. P3, por sua vez, observa que muitas atividades propostas pelo livro exigem habilidades que as crianças ainda

não dominam, o que intensifica sentimentos de frustração e insegurança, além de demandar constante intervenção do adulto: *“às vezes é umas coisas muito complicadas, fora do contexto deles”*.

Esses relatos evidenciam que o engessamento não se limita à organização da rotina, mas impacta diretamente a experiência das crianças, a mediação pedagógica e os processos avaliativos realizados pelo professor. Quando a rotina passa a ser organizada prioritariamente em função do cumprimento das atividades do livro, reduzem-se as possibilidades de proposição de experiências mais abertas, exploratórias e lúdicas, características fundamentais da Educação Infantil, que oportunizam a vivência dos direitos de aprendizagem. Essa situação também interfere na mediação pedagógica, uma vez que o professor tende a assumir um papel mais direcionador das atividades previstas no material, diminuindo as oportunidades de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento com as crianças.

Do ponto de vista das experiências infantis, tal organização pode limitar o tempo destinado às interações, às brincadeiras e às explorações do ambiente, elementos centrais para o desenvolvimento nessa etapa. Nesse sentido, Carvalho (2004) destaca que as práticas escolares do cotidiano organizam e regulam as relações que os sujeitos estabelecem com o tempo e o espaço na instituição educativa, evidenciando que *“Tal prática baseia-se, entre outros aspectos, na “necessidade” institucional de vigilância constante, de controle rígido, extensivo e pormenorizado dos corpos, tempos/espços dos indivíduos.”* (Carvalho, 2004, p.151).

Outro limite amplamente mencionado refere-se à redução do tempo destinado ao direito de brincar. As falas dos professores evidenciam que a priorização do livro didático impacta diretamente a organização do tempo pedagógico, tensionando as experiências próprias da infância. Nesse sentido, P2 destaca que o ritmo imposto pelo material dificulta a realização de atividades significativas para as crianças, especialmente aquelas relacionadas aos direitos de brincar e explorar: *“passa tudo muito rápido assim, e a gente não consegue fazer as coisas que as crianças mais gostam”*. Essa percepção aponta para uma dinâmica em que o tempo é orientado pelo cumprimento de tarefas, em detrimento de experiências mais abertas, investigativas e lúdicas.

Em diálogo com esse aspecto, P3 acrescenta que a necessidade de cumprir as páginas do livro restringe a possibilidade de propor atividades lúdicas com maior frequência: *“se tu for fazer tudo que tá ali no manual do professor, tu acaba não*

conseguindo dar tempo". Observa-se, assim, que o material didático não apenas organiza o tempo, mas também condiciona as escolhas pedagógicas, limitando a ampliação de propostas que valorizem os direitos de aprendizagem como eixo estruturante da Educação Infantil.

Por sua vez, P1 evidencia uma estratégia de resistência a essa lógica ao afirmar: *"eu consigo realizar esse tipo de atividade porque eu não sigo o cronograma do Pacto à risca"*. Tal posicionamento revela que a garantia de espaços de ludicidade depende, muitas vezes, de uma flexibilização intencional por parte da professora, indicando que os direitos de aprendizagem não estão assegurados pelo material em si, mas pela mediação docente que tensiona e ressignifica suas orientações.

A recorrência dessas falas evidencia que o uso do livro interfere diretamente na efetivação dos direitos de aprendizagem reconhecidos como eixos estruturantes da Educação Infantil pela BNCC e pelas DCNEI. Os professores indicam que, quando o material assume centralidade na rotina, experiências fundamentais de brincadeira, interação e exploração acabam sendo fragilizadas, impactando aspectos essenciais do desenvolvimento infantil.

Ao considerar os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, observa-se que a centralidade do livro na rotina pode tensionar a efetivação desses direitos, na medida em que as atividades passam a priorizar o cumprimento de tarefas estruturadas em detrimento de experiências que valorizem o protagonismo infantil, a curiosidade e a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem.

No que se refere ao direito de brincar, observa-se que o uso central do livro didático reduz significativamente o tempo destinado às experiências lúdicas, às interações livres e às explorações espontâneas, fundamentais para o desenvolvimento infantil. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o brincar constitui-se como eixo estruturante das práticas pedagógicas, sendo por meio dele que a criança experimenta, imagina, cria e se relaciona com o mundo. Quando o brincar é subordinado ao cumprimento de atividades do livro, perde-se uma dimensão essencial da aprendizagem na infância, comprometendo experiências que deveriam ser centrais na Educação Infantil.

Em relação ao direito de participar, verifica-se que as propostas do livro tendem a ser previamente estruturadas, com pouca abertura para a escuta, a escolha e a tomada de decisões por parte das crianças. A BNCC (Brasil, 2017) destaca que

participar implica o envolvimento ativo das crianças nas decisões do cotidiano, nas brincadeiras e nas experiências pedagógicas. No entanto, a centralidade do material didático pode restringir esse envolvimento, colocando a criança em uma posição mais passiva, o que enfraquece seu protagonismo no processo educativo.

No que diz respeito ao direito de explorar, o livro didático, ao propor atividades padronizadas e muitas vezes repetitivas, limita as possibilidades de investigação, experimentação e interação com diferentes materiais, espaços e linguagens. Conforme a BNCC, “explorar envolve ampliar saberes por meio do contato com o mundo físico, social e cultural, por meio de experiências diversificadas” (Brasil, 2017, p. 36). Entretanto, quando as práticas se concentram em atividades dirigidas, essas possibilidades tendem a ser reduzidas, empobrecendo as experiências de aprendizagem.

Quanto ao direito de expressar-se, observa-se que as atividades do livro frequentemente demandam respostas esperadas, com pouca abertura para a autoria, a criatividade e a manifestação singular das crianças. A BNCC compreende a criança como “sujeito que se expressa por meio de múltiplas linguagens — oral, corporal, plástica, musical, entre outras” (Brasil, 2017, p. 36-37). No entanto, a estrutura rígida do material pode limitar essas formas de expressão, restringindo a diversidade de modos pelos quais as crianças constroem e comunicam seus conhecimentos.

Por fim, em relação ao direito de conhecer-se, a organização da rotina em função do livro pode reduzir experiências que favoreçam a construção da identidade, da autonomia e das relações sociais. A BNCC destaca a importância de que as crianças “desenvolvam uma imagem positiva de si, reconhecendo suas características, emoções e potencialidades” (Brasil, 2017, pp. 36-37). Contudo, ao priorizar o cumprimento de atividades estruturadas, diminui-se o espaço para vivências significativas que possibilitam esse processo de autoconhecimento, comprometendo a formação integral da criança.

As falas também destacam os impactos emocionais decorrentes do uso do livro didático. P3 relata que, diante das exigências das atividades, muitas crianças demonstram sofrimento emocional ao não conseguirem acompanhar as propostas: *“as crianças ficam nervosas, ficam agitadas, porque elas não dão conta de fazer aquilo sozinhas”*. Em consonância com a mesma preocupação, P1 menciona a desmotivação das crianças frente a tarefas pouco compatíveis com a faixa etária, reconhecendo que o material exige níveis de abstração e sistematização ainda não

consolidados: *“não são atividades que tu possa deixar eles fazerem sozinhos, porque eles ainda não leem”*. Na mesma direção, P2 relata que muitas propostas exigem habilidades que ainda não foram consolidadas, gerando insegurança e frustração: *“tem alguns que não conseguem nem pegar o lápis (...) localizar uma página, virar a folha, são coisas básicas que eles ainda não dão conta”*. P3 reforça esse aspecto ao observar que as crianças demonstram desinteresse e até evitam os dias em que o livro é utilizado: *“as crianças ficam perdidas, ficam até desmotivadas quando é o uso do livro”*. A recorrência desses relatos evidencia que o material tende a intensificar sentimentos de fracasso, afastando-se das experiências de curiosidade, exploração e prazer que caracterizam a infância.

A assiduidade dos relatos evidenciam que o livro, ao demandar respostas prontas e impor uma lógica de trabalho escolarizante², pouco sensível aos tempos e modos da infância, contribui para a intensificação de tensões emocionais e para a redução da autonomia das crianças no processo de aprendizagem.

As falas também evidenciam de forma reiterada que o livro não contempla adaptações necessárias para crianças com necessidades específicas. P1 afirma de maneira direta: *“se a gente for olhar pro lado da inclusão, é um recurso que não é viável, não tem como tu trabalhar com as crianças de inclusão”*. P2 reforça essa limitação ao apontar que o material ignora completamente a diversidade presente nas turmas: *“simplesmente ignora esse fator”*. A recorrência desse aspecto nas entrevistas revela uma limitação estrutural do livro didático, que dificulta práticas inclusivas e compromete o direito à participação plena de todas as crianças.

P2 menciona, ainda, que o material não prevê adaptações ou alternativas sensoriais, o que compromete a inclusão e dificulta a participação de algumas crianças. Ao relatar essa limitação, a professora evidencia que o livro didático tende a operar a partir de uma lógica homogênea, pressupondo que todas as crianças aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e por meio das mesmas linguagens. Tal perspectiva desconsidera a diversidade presente no grupo e impõe barreiras à participação efetiva daqueles que necessitam de outros modos de interação com o

² Neste estudo, o termo “lógica escolarizante” refere-se à organização pedagógica centrada no cumprimento de atividades estruturadas, na antecipação de conteúdos formais e em práticas mais padronizadas, que podem reduzir os espaços destinados às brincadeiras, à ludicidade, às interações e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

conhecimento, como recursos visuais ampliados, materiais táteis, mediações diferenciadas ou propostas mais flexíveis.

Esse cenário impacta diretamente o trabalho docente, especialmente no que se refere ao manejo do livro em sala de aula. Diante da ausência de orientações inclusivas no material, o professor precisa constantemente reinterpretar, adaptar ou até mesmo substituir as atividades propostas, de modo a torná-las acessíveis a todas as crianças. Portanto, seria fundamental que fossem oportunizadas aos docentes formações continuadas para que manejem e adaptem as propostas deste material estruturado às crianças da educação especial. A formação continuada é necessária tanto para os professores da sala de aula comum quanto para aqueles que atuam nas salas de recursos multifuncionais. Além disso, a escola precisa se organizar em termos de recursos materiais e humanos para conviver com a diversidade, considerando também as especificidades das crianças com deficiência. David e Capellini (2014, p. 195) alertam:

Na contemporaneidade de uma educação para todos, coloca-se a necessidade de um olhar mais inclusivo para a Educação Infantil, com a colaboração e atuação do professor da educação especial junto ao professor da sala regular. Nesse sentido, destacam a importância de que esse profissional acompanhe e faça parte do processo de inclusão no contexto da sala comum, participando ativamente com os professores e com a comunidade escolar, atuando como suporte à comunidade educativa e contribuindo para o desenvolvimento de novos olhares. Dessa forma, busca-se garantir a qualidade, o acesso e a permanência de todas as crianças na Educação Infantil.

Esse movimento exige um esforço adicional de planejamento, sensibilidade pedagógica e tomada de decisões em tempo real, uma vez que o livro não oferece caminhos claros para lidar com a heterogeneidade do grupo. Assim, o material, que poderia atuar como apoio ao trabalho docente, passa a demandar um trabalho paralelo de reconstrução das propostas, ampliando a carga de trabalho do professor e gerando tensões na organização da rotina. Esse cenário pode ser compreendido à luz das discussões de David e Capellini (2014, p. 191), ao afirmarem que:

Com a educação inclusiva são necessárias novas transformações no modo de organizar e ensinar, ou seja, a diversidade deveria enriquecer o contexto escolar. No entanto, o modelo de ensino brasileiro, pauta-se, ainda, quase que totalmente na homogeneização, tornando-se um grande desafio a todos os envolvidos nesse processo.

Além disso, o uso de um material pouco flexível pode colocar o professor diante de um dilema pedagógico: seguir o livro e, com isso, excluir ou limitar a participação de algumas crianças, ou flexibilizar as propostas e, conseqüentemente, distanciar-se da lógica do material e das expectativas institucionais relacionadas ao seu uso? Esse tensionamento evidencia que o manejo do livro não se dá de forma neutra, mas envolve escolhas pedagógicas complexas, que exigem do docente posicionamento crítico e autonomia na condução do processo ensino-aprendizagem.

A definição de inclusão, de acordo com o dicionário Luft (2002), envolve conceitos como abranger, compreender, inserir, introduzir ou fazer parte. Mantoan (2006, p. 19) descreve a educação inclusiva como a prática de integrar todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades, deficiências, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula nas quais suas necessidades sejam atendidas. Dessa forma, a inclusão visa transformar a escola, deslocando-a de um ambiente excludente para um espaço acessível a todos. No entanto, a partir das falas das docentes, observa-se que o livro didático, ao não contemplar princípios inclusivos em sua utilização cotidiana, pode distanciar-se dessa perspectiva, reforçando práticas que tendem a limitar a participação de algumas crianças.

Dessa maneira, a ausência de um olhar inclusivo no livro didático, apontada pelos entrevistados, evidencia uma contradição entre as propostas pedagógicas defendidas pelas políticas educacionais e as práticas efetivamente materializadas no cotidiano escolar. Ao não considerar as especificidades do desenvolvimento infantil e a diversidade presente nas salas de Educação Infantil, o material pode restringir o direito das crianças de participar, explorar, expressar-se e aprender em condições de equidade. Ao mesmo tempo, coloca o professor em uma posição de constante negociação entre o uso do material e a necessidade de garantir práticas pedagógicas inclusivas, revelando que o manejo do livro exige não apenas aplicação de atividades, mas um exercício contínuo de adaptação, reflexão e tomada de decisão pedagógica. Segundo David e Capellini (2014, p. 199):

Não basta somente uma colaboração e o compromisso dos professores envolvidos, dos gestores e da comunidade, sem as devidas providências do sistema educacional, dando apoio adequado para que os professores possam manter iniciativas inclusivas, principalmente na Educação Infantil, porta de entrada ao sistema educacional.

Diante dessas considerações, evidencia-se que a efetivação de práticas inclusivas na Educação Infantil não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual do professor, tampouco depender apenas de sua capacidade de adaptação frente às limitações do material didático. Ao contrário, trata-se de um compromisso coletivo e institucional, que envolve a articulação entre políticas públicas, formação docente, organização escolar e produção de materiais pedagógicos coerentes com os princípios da inclusão.

As entrevistas também revelam preocupação com práticas avaliativas associadas ao livro. Os professores relatam que as escolas solicitam avaliações formais vinculadas ao material, muitas delas com características classificatórias. As crianças, segundo os relatos, enfrentam dificuldades e desconforto diante dessas avaliações, que não dialogam com o modo como aprendem na Educação Infantil. A repetição dessa crítica nas falas demonstra que o livro está relacionado a práticas avaliativas inadequadas para a etapa. Para Kramer (1985), esse movimento de escolarização precoce da infância reduz o letramento a um treino mecânico, retirando da criança a possibilidade de viver práticas sociais reais de leitura e escrita. A autora alerta que a linguagem na infância deve ser mediada por práticas significativas, culturais e próximas da realidade das crianças, não pela imposição de tarefas formais e repetitivas.

P2 relata que as crianças são submetidas a provas estruturadas: *“dois dias de avaliação (...) é um formato bem complexo”*. P3 complementa ao descrever avaliações que exigem habilidades não compatíveis com a etapa: *“tem texto, perguntas, marcação de X, sons que não foram trabalhados”*. Essas falas demonstram que o uso do livro está associado a uma lógica avaliativa classificatória, inadequada às especificidades da Educação Infantil e distante do modo como as crianças aprendem, prática que contraria as orientações legais da Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as instituições devem criar “procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2010, p. 29).

As DCNEI também orientam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir o direito à brincadeira, à convivência, à interação e ao respeito aos diferentes tempos e modos de aprender das crianças, compreendendo-as como sujeitos históricos direitos.

Em diálogo com esses princípios, a BNCC compreende a criança como protagonista do processo educativo e define as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). A BNCC também ressalta a importância de procedimentos de acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, respeitando suas singularidades, experiências e contextos de aprendizagem.

Nesse sentido, práticas avaliativas centradas em provas estruturadas, marcação de respostas corretas e exigências formais de leitura e escrita distanciam-se das orientações legais da Educação Infantil, uma vez que priorizam processos classificatórios e padronizados em detrimento das experiências lúdicas, interativas e significativas que devem orientar o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse contexto, se torna necessário refletir sobre os processos avaliativos na Educação Infantil. Mais do que uma prática formalizada a ser incluída no cotidiano docente, a avaliação deve ser compreendida pela clareza de seus objetivos, de modo a enriquecer a ação pedagógica. Contudo, Hoffmann (2000, p. 11) refere-se a uma “excessiva formalização da avaliação”, e menciona que o ato de avaliar, equivocadamente, passa a “cumprir o duplo objetivo de controlar a ação do professor e o comportamento infantil”, desse modo, consolidam-se práticas avaliativas voltadas majoritariamente ao atendimento de demandas legais, em detrimento de uma avaliação comprometida com o acompanhamento do desenvolvimento infantil e com a prática pedagógica docente. De acordo com Micarello (2010), as referências para realizar processos avaliativos devem ser buscadas na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos aos quais ela deve corresponder.

De modo geral, a análise das falas de P1, P2 e P3 mostra que as limitações do livro didático não se restringem ao seu conteúdo, mas abrangem o modo como ele reorganiza a rotina, reduz o brincar, enfraquece o protagonismo infantil e interfere no bem-estar das crianças. O material, quando assumido como eixo central da prática, cria tensões entre a lógica escolarizante e as especificidades da Educação Infantil, comprometendo a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC (Brasil, 2017, p. 36) orienta que a Educação Infantil deve garantir “experiências que promovam o contato com diferentes linguagens, de forma integrada, significativa e lúdica”, de modo que a criança seja protagonista de seu processo de aprendizagem.

No entanto, ao expor as crianças a atividades estruturadas e documentos com caráter mais formal, o material acaba por antecipar práticas escolarizantes, descoladas do cotidiano infantil.

Ainda que a análise evidencie limites importantes no uso do livro didático na Educação Infantil, as falas dos participantes também apontam possibilidades relacionadas às formas de apropriação desse recurso no cotidiano pedagógico. Em determinados contextos, o material é utilizado como apoio ao planejamento, à organização das propostas e ao desenvolvimento de atividades com as crianças, assumindo funções que extrapolam seu caráter prescritivo. As entrevistas revelam que, quando articulado às brincadeiras, às experiências lúdicas e às propostas construídas pelos próprios professores, o livro didático pode contribuir para a organização do trabalho pedagógico sem, necessariamente, inviabilizar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

As falas das participantes também evidenciam possibilidades relacionadas ao uso do livro didático na Educação Infantil, especialmente quando o material é compreendido como recurso de apoio ao planejamento pedagógico e utilizado de forma flexível pelos professores. P1 destaca que o livro contribui para a organização das propostas e oferece um “norte” para o desenvolvimento das atividades com a turma, auxiliando na sistematização dos conteúdos trabalhados. A participante também enfatiza que o material pode favorecer o planejamento docente quando articulado a outras experiências e propostas construídas pela professora.

Nesse sentido, as entrevistas revelam que as possibilidades do livro didático estão diretamente relacionadas à autonomia pedagógica das docentes e à capacidade de adaptação das propostas às necessidades das crianças. P1 relata que utiliza brincadeiras, histórias, atividades coletivas e propostas lúdicas para complementar os conteúdos do livro, buscando tornar as aprendizagens mais significativas: *“a gente pega aquele bichinho [...] inventa outra história [...] faz histórias coletivas”*. A participante também destaca que consegue integrar o livro às brincadeiras porque flexibiliza o cronograma proposto, priorizando experiências relacionadas ao brincar, à exploração e à ludicidade.

Apesar dessas possibilidades, as falas de P1, P2 e P3 também evidenciam limitações relacionadas à centralidade do livro didático na rotina pedagógica. Os participantes apontam que o material, quando utilizado de forma rígida e associado ao cumprimento de cronogramas fechados, pode reduzir oportunidades de brincar,

interagir e participar ativamente das propostas. P1 afirma que *“só o livro pedagógico não dá conta de todo o aprendizado”*, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que priorizem as experiências infantis e utilizem o livro didático de forma subordinada à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, torna-se relevante considerar que há potencialidades no uso do livro didático que estão diretamente relacionadas à mediação docente e às condições de sua utilização, o que conduz à análise da próxima categoria, dedicada às possibilidades do uso do livro didático na Educação Infantil.

6.2 Possibilidades do uso do livro didático na educação infantil

Embora as limitações tenham sido predominantes nas entrevistas, também foi possível identificar algumas possibilidades atribuídas ao livro didático quando utilizado na Educação Infantil de forma complementar, flexível e crítica. Essas possibilidades aparecem com menor frequência, mas mostram nuances relevantes sobre como o material pode contribuir para a prática docente sem comprometer os direitos de aprendizagem previstos na Educação Infantil.

Uma das possibilidades mais mencionadas refere-se ao uso do livro didático como apoio organizador do planejamento pedagógico. P2 destaca que o material pode funcionar como uma referência inicial para o trabalho pedagógico, auxiliando o professor a estruturar o percurso ao longo do ano: *“ele vem a acrescentar nessa questão de te dar um norte de onde tu começa, para onde tu vai”*. Essa percepção indica que o livro pode assumir um papel orientador, desde que não seja tomado como um roteiro rígido a ser seguido integralmente. P1 acrescenta que algumas propostas presentes no livro podem inspirar outras atividades quando reinterpretadas de forma criativa e articuladas às necessidades da turma: *“a gente não consegue se prender só no livro, tem que bolar outras atividades para trabalhar o mesmo conteúdo”*.

As falas evidenciam que, quando utilizado de maneira equilibrada e mediada pela intencionalidade docente, o livro pode contribuir como suporte ao planejamento, sem substituir a escuta das crianças, nem comprometer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, bem como a autonomia pedagógica do professor.

É mencionada, ainda, a possibilidade de o livro atuar como um recurso mediador entre a escola e a família. Uma das docentes comenta que o material

permite que as famílias acompanhem parte do que as crianças estão realizando, facilitando o diálogo e o entendimento sobre o percurso educativo. Essa possibilidade aparece de forma discreta, mas aponta para um uso comunicativo do material, que não está relacionado ao controle ou à produtividade, e sim à aproximação entre escola e família.

A construção de uma relação entre escola e família mostra-se fundamental, uma vez que possibilita o planejamento conjunto, o estabelecimento de compromissos e a definição de acordos, visando garantir uma educação de qualidade tanto no contexto familiar quanto no escolar. Nesse sentido, Reis (2008, p. 60) destaca que:

É neste aspecto que nos parece que o papel mais importante dos pais é o que é realizado em casa, durante o desenvolvimento da criança e que o papel mais importante da escola é o pedagógico (inerentemente relacional e técnico), estabelecendo estratégias operacionais e eficazes para fazer face ao projeto pedagógico da criança, que é esse o objetivo da frequência do aluno na escola. Neste sentido, parece-nos, também, que a melhor colaboração entre a família e a escola é precisamente o veicular à criança confiança acerca da escolarização e ocorrências escolares, suportando e apoiando os anseios da criança e guardando para local próprio reações relativas à própria escola.

Ainda na perspectiva da autora, destaca-se a importância das interações estabelecidas entre os diferentes contextos da criança, especialmente no que se refere à relação entre família e escola, compreendidas como espaços que se influenciam mutuamente no acompanhamento de seu processo de aprendizagem. Nessa direção, destaca-se também o papel ativo das famílias no processo educativo das crianças. Conforme afirma Marques (2001, p. 108): “Os pais podem ter um papel determinante na fixação de expectativas realistas e de normas de conduta corretas, no desenvolvimento da curiosidade intelectual e no aumento do gosto pela aprendizagem”.

Dessa forma, entende-se que não existe uma única maneira de promover o envolvimento das famílias no contexto escolar. As instituições de ensino devem buscar estratégias diversificadas, que considerem as características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogênea. Conforme aponta Marques (2001, p. 20), “a eficácia dessas relações está associada tanto à intensidade quanto à diversidade dos contatos, incluindo reuniões coletivas, comunicações escritas e, sobretudo, encontros individualizados entre escola e família”. Por sua vez, Estrela (*apud* Villas-Boas, 2001, p. 119) afirma que:

A relação entre escola e família encontra-se, atualmente, em uma encruzilhada. De um lado, as transformações da vida urbana têm contribuído para uma crescente transferência de responsabilidades educativas da família para a escola, que passa a assumir funções que tradicionalmente não lhe caberiam. De outro, observa-se um movimento de ampliação da participação de algumas famílias na vida escolar das crianças.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999), a família exerce uma função social fundamental, especialmente no que se refere à formação moral e à inserção da criança nos padrões culturais vigentes. Nessa mesma direção, Oliveira (2002, p. 16) destaca que:

A educação moral, entendida como a transmissão de costumes e valores, constitui um dos principais objetivos da família. Assim, compreende-se que a atuação da família junto às crianças, sobretudo no que diz respeito às referências que oferece e à aprendizagem dos papéis sociais, é entendida como educação primária, tendo como finalidade orientar o desenvolvimento infantil e a incorporação de comportamentos socialmente compartilhados.

Ao considerar essa função formativa da família, destaca-se a importância de aproximar os pais do processo de aprendizagem dos filhos, favorecendo o acompanhamento do que as crianças estão aprendendo, o que pode ser potencializado por meio do uso do livro didático. Nesse cenário, embora não apareça de forma explícita nas falas das docentes a função do livro didático como mediador desse vínculo, observa-se que o material pode mobilizar a participação das famílias por meio do envio de atividades para casa. No entanto, conforme relata um dos docentes, *“a maioria das vezes é os pais que realizam as atividades”* (P3). Esse dado tensiona a ideia de acompanhamento familiar, indicando que, para favorecer o diálogo sobre o percurso educativo das crianças, o uso do livro não pode deslocar a realização das atividades para os responsáveis, aproximando-se mais de uma lógica de cumprimento de tarefas do que de uma efetiva parceria entre escola e família e acompanhamento do andamento do processo de aprendizagem dos filhos pelas famílias.

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz da análise de Oliveira (2002), ao apontar que a comunicação entre escola e família ocorre, muitas vezes, de forma mediada pela criança e em uma lógica predominantemente unilateral, na qual há pouco espaço institucional para a escuta das famílias. Assim, embora se defenda uma participação mais ampla, o que se observa, na prática, é uma participação restrita ao acompanhamento das propostas escolares, isto é, ao conhecimento do trabalho

desenvolvido pela escola, sem necessariamente implicar uma construção conjunta do processo educativo.

Nesse contexto, ao analisar as possibilidades de aproximação entre escola e família e os modos como o livro didático se insere nesse processo, torna-se necessário compreender também como esse material é mobilizado na prática pedagógica das docentes. As falas evidenciam que o uso do livro não se dá de forma homogênea, mas depende da mediação e das escolhas realizadas pelos professores no cotidiano da Educação Infantil.

Foi possível identificar, nas falas de P1 e P2, a compreensão de que o livro didático pode servir como ponto de partida para propostas lúdicas, desde que a professora se sinta autorizada a flexibilizar as atividades. P1 destaca que a adaptação do material é condição para que ele dialogue com a Educação Infantil: *“tu dá uma adaptada conforme tu vai fazendo a tua prática”*. P2 reforça essa ideia ao afirmar que procura articular o conteúdo do livro com outras experiências mais significativas para as crianças: *“eu tentava dialogar com o que eu tava trabalhando no livro, mas trazendo outras propostas que fizessem mais sentido pra turma”*.

Nessas situações, o material deixa de operar como uma estrutura rígida e passa a funcionar como recurso complementar, contribuindo não pelo seu formato em si, mas pela forma como as atividades por ele propostas são mediadas pela docente. As falas evidenciam que é a intencionalidade pedagógica do professor — e não o livro isoladamente — que possibilita a construção de práticas mais lúdicas, flexíveis e coerentes com as especificidades da Educação Infantil.

Tal compreensão dialoga com estudos que problematizam o papel do professor frente às propostas pedagógicas previamente estruturadas. Nesse sentido, Rinaldi (2012, p. 108) afirma que:

O professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista. Ele não pode ser apenas alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outros para ‘outras’ crianças e para contextos indefinidos. O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças (professores e estudantes) ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis.

Essa perspectiva reforça a centralidade da ação docente na construção das práticas pedagógicas, deslocando o foco de materiais prescritos para a intencionalidade do professor. Nessa mesma direção, Vesentini (2008, p. 167) afirma

que, ao invés de aceitar a “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele, tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo.

Além disso, ao considerar as especificidades da Educação Infantil, os documentos oficiais também ampliam a compreensão de conteúdo, deslocando-o de uma perspectiva restrita a conhecimentos formais para uma compreensão vinculada às práticas sociais, às experiências cotidianas e às vivências das crianças. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009, p. 86:

São, inicialmente, os conteúdos desta faixa etária: o alimentar-se, 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. Nessa perspectiva, as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. Os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura produz.

Tal concepção tensiona o uso de materiais estruturados quando estes não dialogam com as experiências cotidianas das crianças, reforçando a necessidade de seleção, adaptação e ressignificação por parte do professor. Nesse sentido, ao refletir sobre o papel docente no processo ensino - aprendizagem, compreende-se que o professor não atua como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador que instiga, provoca e acompanha os percursos investigativos das crianças. Por fim, ao compreender o docente como co-construtor do conhecimento, Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 151) destaca que é papel do professor:

[...] ajudar as crianças a descobrirem seus próprios problemas e questionamentos. Além do mais, nesse ponto, ele não irá oferecer soluções prontas, e sim, ajudá-las a se concentrar em um problema ou dificuldade e formular hipóteses. O seu objetivo não é tanto ‘facilitar’ a aprendizagem, no sentido de ‘tornar tranquilo ou fácil’, e sim de ‘problematizá-la’.

Assim, o uso do livro didático, quando mediado por essa perspectiva, deixa de assumir um caráter prescritivo e passa a integrar a prática pedagógica como um recurso, subordinado à intencionalidade docente e às experiências das crianças.

Apesar dessas possibilidades, P1, P2 e P3 enfatizam que o livro didático não substitui experiências essenciais da Educação Infantil, como o brincar, a interação e

a participação ativa das crianças. Essa compreensão dialoga diretamente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, que asseguram às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017, p. 36). Tais direitos indicam que a aprendizagem na Educação Infantil se constrói nas relações, nas experiências vividas e na ação das crianças sobre o mundo.

A análise mostra que as possibilidades atribuídas ao livro são pontuais e condicionadas à mediação docente. O material pode auxiliar no planejamento, na comunicação com as famílias e na inspiração de algumas propostas, mas apenas quando utilizado de forma crítica, consciente e alinhada aos princípios da Educação Infantil. A utilidade do livro reside, portanto, na forma como é integrado ao cotidiano, e não em seu conteúdo isolado ou em sua aplicação direta.

A partir dessa compreensão, torna-se pertinente avançar na análise dos próprios materiais que orientam o uso do livro didático. Nesse sentido, o próximo subcapítulo dedica-se à análise do manual do professor, buscando compreender como esse documento orienta a prática docente e em que medida dialoga ou não com os princípios da Educação Infantil, especialmente no que se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

6.3 Análise dos materiais pedagógicos destinados aos docentes

A análise dos materiais didáticos evidencia que os três documentos examinados: 1) Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler – Pré-escola; 2) Guia do Professor do programa Bases – Educação Infantil (Pré-escola II) e 3) Cartilha de Implementação do Programa ASAS – Pré-II, utilizados pelos professores entrevistados, estão vinculados a programas com finalidades distintas e, por isso, expressam diferentes concepções de criança, de aprendizagem e de organização da rotina pedagógica.

Embora as propostas analisadas apresentem aspectos que se aproximam dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, cada material concretiza essa aproximação de forma particular, seja por meio de maior estruturação das propostas, seja por meio de orientações mais abertas à mediação docente. A Figura 1 a seguir apresenta as capas dos materiais didáticos analisados nesta pesquisa, utilizados pelos professores participantes, evidenciando os documentos que

orientam as propostas pedagógicas e a organização das atividades desenvolvidas na Educação Infantil.

Figura 1 – Capas dos materiais didáticos analisados (Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler – Pré-escola e Livro do Professor)



Fonte: Banco Interamericano de Desenvolvimento (2021).

O Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler – Pré-escola insere-se em uma proposta voltada ao desenvolvimento da linguagem e à aproximação das crianças com práticas iniciais de leitura e escrita. Seu objetivo central é orientar o professor na condução de atividades sistemáticas e progressivas, organizadas em escopo e sequência, com vistas à alfabetização. O próprio documento explicita que se trata de um “material estruturado, com sequências didáticas planejadas” (Sargiani; Navas, 2021, p. 7), o que evidencia a centralidade da organização prévia das atividades. Além disso, ao apresentar seções como “plano de conteúdos e ordem de instrução” e “como usar as sequências didáticas” (Sargiani; Navas, 2021, p. 5), o guia reforça uma lógica de condução do trabalho docente baseada em etapas previamente definidas.

A Figura 2 apresenta orientações presentes no Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler, relacionadas à organização da sala de aula e à disposição dos recursos pedagógicos utilizados no cotidiano da Educação Infantil.

Figura 2 – Orientações para a organização da sala de aula para a melhor aprendizagem no Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler

COMO ORGANIZAR A SALA DE AULA PARA A MELHOR APRENDIZAGEM

As salas de aula para a alfabetização devem ser ambientes que estimulem a aprendizagem, e o diálogo e a cooperação entre todos os estudantes. As crianças precisam falar e compartilhar suas ideias e pensamentos. Estimule a participação delas sempre. Salas de aulas nas quais somente o professor fala não são bons exemplos.

É muito importante que as crianças tenham à disposição materiais para a leitura, alfabeto móvel, dicionários e os materiais do programa como um formador de palavras e o cartaz fonológico. Os livros de histórias também devem ficar à disposição para que as crianças possam ler quando já acabaram suas atividades.

Criar um mural de palavras é uma estratégia recomendável. Basta ter um espaço em uma parede da sala na qual você irá colocando cartazes com as palavras aprendidas em cada lição. Organize as palavras pelas relações fonema-grafema e não por campo semântico. Você pode a cada semana ir ampliando o mural conforme novas palavras são ensinadas. Isso ajudará as crianças a perceberem sua própria evolução ao longo do ano.

Crie ambientes de sala de aula que ofereçam muitas oportunidades de aprendizagem para as crianças. Você pode ter um formador de palavras na versão grande para que seus alunos possam ver como se utiliza esse recurso da melhor forma possível. Pode também fixar o cartaz fonológico na parede e exibir o alfabeto na lousa para que as crianças sempre se lembrem. As fichas didáticas dos animais também podem ficar à disposição para que as crianças consultem quando necessário.

Durante as aulas também é importante variar a dinâmica das atividades. Não foque apenas nas aulas expositivas, crie outras oportunidades de organização da dinâmica da sala. No programa *Vamos Todos Aprender a Ler* recomendamos dinâmicas distintas para as atividades propostas.



Fonte: Banco Interamericano de Desenvolvimento (2021).

O material enfatiza a importância de constituir ambientes que promovam a participação das crianças, o uso de diferentes recursos pedagógicos e a interação entre os estudantes, destacando a necessidade de disponibilizar materiais acessíveis, como livros, cartazes e instrumentos de apoio à alfabetização inicial. Além disso, orienta a criação de estratégias como o uso do mural de palavras e a organização de espaços que possibilitem o contato frequente com a linguagem escrita, evidenciando uma intencionalidade pedagógica voltada ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem.

Nesse sentido, o documento revela uma concepção de ensino que reconhece o ambiente como elemento estruturante do processo educativo, compreendendo que a organização do espaço, dos materiais e das interações pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e de participação das crianças. Tal perspectiva

dialoga com a BNCC, que afirma que, na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem se organizar a partir dos eixos das interações e da brincadeira, assegurando condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma integral (Brasil, 2017). Além disso, ao propor ambientes que favorecem o diálogo, a cooperação e o engajamento, o material aproxima-se dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais orientam as experiências das crianças nessa etapa (Brasil, 2017).

Ao mesmo tempo, observa-se que essas orientações são apresentadas de forma detalhada e previamente estruturada, indicando modos específicos de organização da sala e de utilização dos recursos pedagógicos. Essa característica pode contribuir para o planejamento docente, oferecendo referências mais sistematizadas para a condução das práticas. Por outro lado, a centralidade atribuída ao material na definição dessas orientações evidencia a importância da mediação do professor na construção de propostas que dialoguem com as especificidades do grupo. Nesse sentido, a BNCC destaca que os currículos e as práticas devem considerar as necessidades, os interesses e as singularidades das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos de aprendizagem (Brasil, 2017), o que reforça o papel da intencionalidade docente na articulação entre o material e o cotidiano da Educação Infantil.

Embora o documento reconheça a possibilidade de adaptações, essa flexibilização aparece de forma limitada diante da estrutura previamente organizada, o que tende a manter o material como eixo central da rotina pedagógica. Tal característica se aproxima do que Vesentini (2007) problematiza ao afirmar que o livro didático não deve ser tomado como guia absoluto da prática, mas como apoio. Quando essa centralidade se intensifica, há o risco de tensionar direitos de aprendizagem fundamentais, como brincar, participar e explorar, uma vez que o tempo e as experiências passam a ser organizados em função do cumprimento da sequência proposta, em detrimento das demandas e interesses das crianças (Brasil, 2017).

A Figura 3 apresenta um trecho do Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler que aborda a introdução da linguagem escrita na Educação Infantil, evidenciando orientações voltadas ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização inicial.

Figura 3 – Trecho do Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler sobre a introdução da pré-alfabetização na Educação Infantil



Fonte: Banco Interamericano de Desenvolvimento (2021).

A Figura 3 apresenta um trecho do Guia do Professor do programa Vamos Todos Aprender a Ler que fundamenta a introdução da linguagem escrita ainda na Educação Infantil, destacando a importância da familiarização com o sistema de escrita e o desenvolvimento de habilidades consideradas preparatórias para a alfabetização. O texto evidencia uma organização progressiva dessas aprendizagens, sugerindo um percurso que aproxima as práticas dessa etapa de uma lógica mais sistematizada de ensino da leitura e da escrita.

Essa perspectiva pode ser compreendida à luz das discussões propostas por Brandão e Leal (2011), que identificam dois caminhos presentes na Educação Infantil no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita: o da “obrigação da alfabetização”, caracterizado pela antecipação de práticas típicas do Ensino Fundamental, e o do “letramento sem letras”, assim referido por Soares (2004). Ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao sistema de escrita, o material analisado aproxima-se do primeiro desses caminhos, ainda que apresente elementos que buscam considerar as especificidades da infância.

Por outro lado, conforme argumenta Kleiman (2009, p. 2), a introdução antecipada de práticas sistemáticas relacionadas à linguagem escrita pode ser

compreendida como um processo de escolarização da Educação Infantil, na medida em que antecipa formas de ensino próprias de outras etapas da educação básica. Essa discussão evidencia a complexidade do tema, situando o trabalho com a linguagem escrita em um campo de tensões entre diferentes concepções de ensino e de infância.

Nesse debate, também se considera a crítica de Ferreiro (2001, p. 38), ao problematizar o afastamento das crianças do contato com a língua escrita, evidenciando que tanto a antecipação de práticas sistematizadas quanto a negação desse objeto de conhecimento configuram extremos que demandam reflexão no contexto da Educação Infantil.

Nesse contexto, a BNCC orienta que as experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil devem ocorrer de forma integrada às interações e às brincadeiras, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sem centralidade em processos formais de alfabetização (Brasil, 2017). Assim, a análise do material reforça a importância de uma mediação pedagógica atenta, capaz de articular o trabalho com a linguagem escrita às experiências significativas das crianças, de modo a preservar as especificidades dessa etapa e assegurar a integralidade do desenvolvimento infantil.

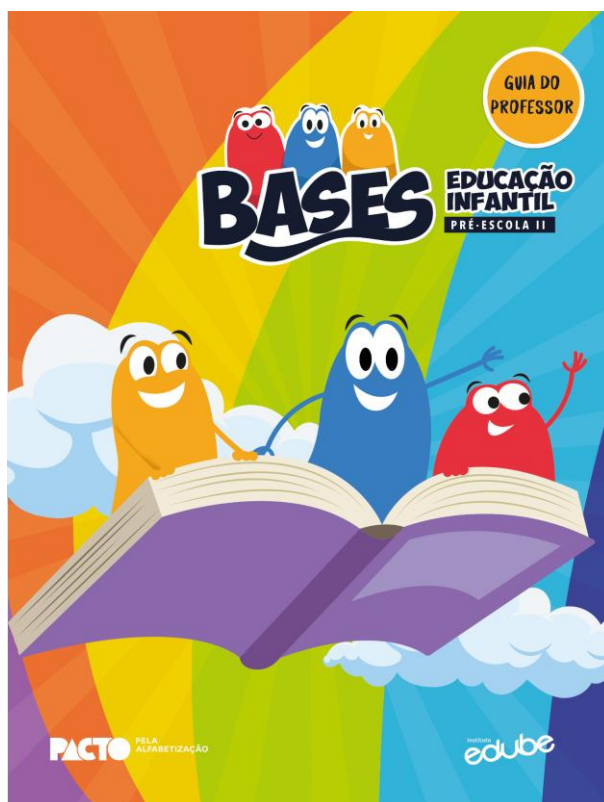
As falas dos professores entrevistados evidenciam que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, mediado pelo uso do livro didático, tem se aproximado de práticas voltadas à alfabetização. Conforme a fala de P1, o material organiza o ensino a partir de uma sequência previamente definida, na qual *“a gente teria que seguir os dias”* e trabalhar conteúdos estabelecidos pelo cronograma, indicando uma condução mais estruturada das aprendizagens.

De forma semelhante, P2 aponta que o livro se configura como uma proposta de ensino estruturado, afirmando que *“veio uma proposta, uma imposição, na verdade, de um ensino estruturado”*, o que evidencia a centralidade do material na organização da prática pedagógica. Já P3 destaca que algumas atividades propostas são *“muito complicadas, complexas, fora do contexto deles”*, sugerindo uma aproximação com conteúdos e exigências que nem sempre dialogam com as possibilidades das crianças nessa etapa.

Além disso, as falas indicam que o trabalho com o livro envolve o ensino de aspectos relacionados ao sistema de escrita, como o reconhecimento de sons e letras, ainda que as crianças não tenham desenvolvido plenamente outras habilidades

necessárias para essas aprendizagens. Nesse sentido, observa-se que o uso do material tende a organizar as experiências em torno de objetivos previamente definidos, o que reforça a importância da mediação docente na articulação dessas propostas com as especificidades da Educação Infantil.

Figura 4 – Capa do Guia do Professor do programa Bases – Educação Infantil (Pré-escola II)



Fonte: Edube (2023).

Em contraste, o Guia do Professor do programa Bases – Educação Infantil (Pré-escola II) apresenta um discurso mais explícito em defesa do brincar, da aprendizagem ativa e da flexibilidade pedagógica, ao afirmar que, embora exista um escopo e sequência estruturados, o professor é incentivado a adaptar as propostas de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Ainda assim, as falas de P2 e P3 indicam que, mesmo em materiais que se anunciam flexíveis, a existência de rotinas e sequências previamente definidas pode gerar sensação de cobrança e de necessidade de “*dar conta*” do conteúdo, especialmente quando o livro assume centralidade na organização do tempo escolar. Nesse sentido, as falas dos professores entrevistados indicam que o uso do material didático assume, no cotidiano escolar, um caráter de obrigatoriedade.

Conforme relata P1, “a gente teria que seguir os dias”, evidenciando a presença de uma organização previamente definida que orienta o desenvolvimento das atividades. De forma semelhante, P2 afirma que “veio uma proposta, uma imposição, na verdade, de um ensino estruturado”, sinalizando a percepção de que o material não se configura apenas como apoio, mas como elemento central na condução da prática pedagógica.

Além disso, P3 destaca que as atividades precisam ser realizadas conforme o que está previsto, mesmo quando consideradas “*muito complicadas, complexas, fora do contexto deles*”, o que indica uma relação de cumprimento das propostas independentemente das especificidades do grupo. Nesse contexto, observa-se que o material didático, mais do que um recurso de apoio, passa a organizar o tempo, o ritmo e os conteúdos do trabalho pedagógico. Assim, ainda que não se declare formalmente como obrigatório, o uso do material é vivenciado pelos professores como algo que deve ser seguido, produzindo efeitos de obrigatoriedade no cotidiano da Educação Infantil.

A Figura 5 apresenta exemplos de atividades estruturadas presentes no material didático analisado.

Figura 5 – Exemplos de atividades estruturadas voltadas à pré-alfabetização na Educação Infantil

Sequência Didática

4 Pré-escola: 1º semestre
Personagem: Otávio, o ouriço

Fonema: /o/ / Grafeia: O, o



- Identificar o som /o/ no início e no meio das palavras.
- Escrever a letra <o> em maiúscula e minúscula.




Otávio, o ouriço observador
Otávio é um ouriço.
O ouriço tem longos espinhos.
Otávio é um ouriço observador.
Otávio gosta de olhar as folhas.
Otávio, o ouriço, procura formigas para comer.

INTRODUZIR

CONSOLIDAR

Atividade individual

ATIVIDADE 6

37. Oriente as crianças para que escrevam com o lápis as letras <O> minúscula e <o> maiúscula seguindo as setas de direção.

ATIVIDADES 7

38. Leia para as crianças a história de OTÁVIO, O OURIÇO OBSERVADOR, mas peça antes para que prestem atenção e pintem um círculo para cada vez que ouvirem a palavra ouriço.

Atividade em grupo

ATIVIDADES 8

39. Forme grupos de 3 ou 4 crianças.

40. Explique que os alunos deverão completar as palavras com as letras que faltam. Diga o nome das imagens em voz alta e ajude-as a perceber que podem estar faltando as vogais /a/, /e/, /i/ ou /o/.

Fonte: Edube (2023).

A Figura 5 apresenta atividades estruturadas voltadas à identificação de fonemas, reconhecimento de grafemas e preenchimento de letras em palavras, priorizando habilidades relacionadas à pré-alfabetização ainda na Educação Infantil.

A proposta analisada pode ser problematizada à luz das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. No campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a BNCC estabelece como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 4 e 5 anos: Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (Brasil, 2017). O documento também propõe que as crianças possam expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea) (Brasil, 2017), evidenciando a valorização das hipóteses construídas pelas crianças, de suas formas próprias de expressão e da aproximação significativa com a linguagem escrita.

Além disso, a BNCC compreende a criança como sujeito histórico e de direitos, ressaltando que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil (Brasil, 2017). Nesse contexto, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se devem orientar a organização das propostas pedagógicas, respeitando os diferentes tempos, experiências e modos de aprender das crianças. Entretanto, a atividade apresentada pelo material didático prioriza exercícios estruturados e direcionados, centrados na identificação correta de fonemas e grafemas e na execução de respostas previamente determinadas. Ao enfatizar o treino de habilidades fonográficas e o preenchimento dirigido de palavras, a proposta reduz espaços destinados à exploração, à criatividade e à escrita espontânea das crianças.

A centralidade atribuída pelo material didático ao reconhecimento sistemático das relações entre letras e sons também pode ser tensionada a partir da própria organização da BNCC, que estabelece que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização (Brasil, 2017). Assim, ao direcionar propostas voltadas ao treino de habilidades relacionadas ao sistema de escrita alfabética ainda na Educação Infantil, o material aproxima-se de práticas tradicionalmente relacionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando um movimento de antecipação da escolarização.

Nesse sentido, observa-se um tensionamento entre as orientações da BNCC para a Educação Infantil e as propostas presentes no material analisado, uma vez que as atividades enfatizam práticas mais padronizadas e dirigidas, aproximando-se de uma lógica escolarizante que pode limitar experiências lúdicas, interativas e

significativas fundamentais para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Tal dinâmica evidencia a importância da mediação docente na articulação entre o material e as experiências das crianças, de modo a garantir que as propostas pedagógicas estejam alinhadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento conforme orienta a BNCC, preservando as especificidades da Educação Infantil e o protagonismo infantil no processo educativo.

A Figura 6 a seguir apresenta um exemplo de atividade de comunicação e resolução de conflitos proposta pelo Programa ASAS – Pré-II. A atividade evidencia uma abordagem voltada ao desenvolvimento socioemocional das crianças, por meio da escuta, da expressão de sentimentos e da mediação de situações vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil.

Figura 6 – Exemplo de atividade de comunicação e resolução de conflitos proposta pelo Programa ASAS – Pré-II



Fonte: Programa ASAS (2023).

A atividade, organizada a partir dos enunciados “Me incomoda...” e “Eu gostaria...”, incentiva a expressão de sentimentos e necessidades, promovendo o desenvolvimento da linguagem emocional e da escuta ativa e a construção de um ambiente seguro e acolhedor, propondo práticas cotidianas voltadas à autorregulação e à convivência. Nessa perspectiva, Vygotsky (1994) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais e na mediação realizada pelos adultos e pelos

pares, sendo a linguagem elemento fundamental na construção do pensamento, das emoções e das relações sociais.

Observa-se que esse tipo de proposta busca favorecer a autonomia das crianças na mediação de conflitos, ao mesmo tempo em que orienta o professor na condução dessas interações. Nesse sentido, a atividade se alinha às perspectivas da Educação Infantil presentes na BNCC, que destacam a importância de experiências que promovam a convivência, a participação e a construção de relações respeitadas entre as crianças. Essa perspectiva também dialoga com Rinaldi (2012), ao compreender a escuta como elemento central das práticas pedagógicas na Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito ativo, capaz de expressar sentimentos, pensamentos e significados nas interações cotidianas.

A BNCC estabelece, entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os direitos de conviver, participar e expressar, compreendidos como fundamentais para a construção de vínculos, para o diálogo e para a resolução de conflitos no cotidiano da Educação Infantil (Brasil, 2017).

Embora apresente orientações detalhadas para a condução das atividades, o material se aproxima mais de uma lógica de acompanhamento do processo do que de cumprimento de tarefas ou resultados. A própria cartilha orienta o professor sobre como conduzir os momentos de interação e escuta.

No caso específico da Figura 6, as fichas “Me incomoda...” e “Eu gostaria...” são apresentadas como recursos para auxiliar a mediação docente em situações de diálogo e resolução de conflitos entre as crianças. O material propõe que o professor incentive a expressão de sentimentos, desejos e desconfortos por meio de falas guiadas, favorecendo práticas de escuta ativa e convivência. Nesse sentido, o documento evidencia uma preocupação com a comunicação emocional e com a construção de relações mais respeitadas no cotidiano da Educação Infantil.

Ao estruturar previamente as formas de expressão e as interações, o material também evidencia um direcionamento das falas infantis, o que pode limitar, em certa medida, a espontaneidade das manifestações das crianças, dependendo da mediação realizada pelo docente. Nesse sentido, Oliveira (2012) ressalta que as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil dependem diretamente da intencionalidade pedagógica e das mediações construídas pelo professor no cotidiano escolar. Ainda assim, diferentemente de materiais centrados apenas em atividades

padronizadas, o Programa ASAS busca favorecer momentos de acolhimento, escuta e participação das crianças nas interações cotidianas.

Assim, as falas dos professores revelam que a efetivação dessas propostas depende diretamente da mediação docente e das condições institucionais, não sendo garantida apenas pela adoção do material. P1 afirma que *“algumas coisas dá para usar, outras coisas tu esquece”*, destacando que muitas propostas precisam ser adaptadas *“conforme a realidade da turma”* e a prática desenvolvida pelo professor. Já P2 ressalta que buscava conciliar o conteúdo do livro com outras experiências mais significativas para as crianças, utilizando histórias, brincadeiras e propostas relacionadas à literatura infantil, na tentativa de tornar as atividades menos direcionadas e mais próximas dos interesses da turma. P3 também aponta que só consegue garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento ao reduzir o tempo destinado ao livro e ampliar os momentos voltados às atividades lúdicas e interativas.

Desse modo, a análise conjunta dos três documentos e das falas de P1, P2 e P3 evidenciam que, independentemente da proposta pedagógica anunciada, é a mediação do professor que define o lugar que o livro ocupa na rotina da Educação Infantil. As falas docentes revelam que, quando o material assume caráter prescritivo e centralizador, tende a reduzir os direitos de aprendizagem, a autonomia e a participação das crianças; por outro lado, quando é utilizado como recurso complementar, pode contribuir para o planejamento sem descaracterizar as especificidades da etapa. Essa tensão entre prescrição e prática atravessa os três materiais analisados e se manifesta de forma concreta no cotidiano pedagógico.

A Figura 7, exemplifica mais uma atividade que diferencia-se dos demais materiais ao priorizar explicitamente a aprendizagem socioemocional, a escuta das crianças e a construção de um ambiente seguro e acolhedor, presente na Cartilha de Implementação do Programa ASAS – Pré-II.

Figura 7 – Exemplo de ficha de encorajamento do Programa ASAS – Pré-II voltada à expressão de sentimentos



Fonte: Programa ASAS (2023).

O documento apresenta orientações detalhadas para o cotidiano escolar, como a organização de momentos iniciais de acolhimento, nos quais o professor é orientado a “chamar cada criança pelo nome e olhar em seus olhos ao cumprimentar” (Projeto ASAS, 2023, p. 10), evidenciando uma preocupação com a dimensão relacional da aprendizagem.

No âmbito do Programa ASAS, as chamadas fichas de apoio configuram-se como recursos pedagógicos destinados a subsidiar a atuação docente nas interações cotidianas com as crianças. Esses materiais abordam diferentes situações relacionadas à convivência, à participação, à expressão de sentimentos, à resolução de conflitos e à construção de relações interpessoais, oferecendo orientações e sugestões que auxiliam o professor na condução das propostas pedagógicas. Diferentemente dos materiais organizados a partir de sequências de atividades previamente estruturadas, as fichas de apoio estão voltadas para situações que emergem do cotidiano escolar, evidenciando uma proposta que valoriza as interações, a escuta e a mediação docente. A Figura 8 apresenta exemplos dessas fichas e das orientações propostas pelo material.

Essa perspectiva encontra maior consonância com as falas dos professores entrevistados, especialmente quando relatam a importância da mediação adulta diante de situações de frustração, choro e insegurança vivenciadas pelas crianças no uso de outros materiais. P3, ao mencionar episódios de sofrimento emocional relacionados às atividades do livro, evidencia a necessidade de práticas pautadas na escuta e no acolhimento das crianças, aspecto diretamente contemplado nas orientações do ASAS. Nesse sentido, as orientações presentes no material favorecem

a participação das crianças e a expressão de sentimentos, especialmente em situações relacionadas à convivência no grupo.

Figura 8 – Exemplos de fichas de apoio do Programa ASAS – Pré-II para orientação de comportamentos de atenção e regulação corporal



Fonte: Programa ASAS (2023).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a), a roda de conversa é vista como um momento de diálogo e troca de ideias, onde a mesma se dá por troca de falas, aprendizagem, dúvidas e descobertas, é importante ressaltar também que a roda serve para valorizar o grupo.

As fichas de apoio complementam essa proposta ao sugerirem enunciados como: “Você gostaria de falar o que lhe incomoda e o que você precisa?” e “eu me sinto...”, incentivando as crianças a nomear emoções, elaborar experiências e participar ativamente das interações. Tais exemplos concretos evidenciam que o material não se organiza em torno do cumprimento de tarefas, mas da construção de relações e significados.

Nesse sentido, a rodinha, tal como proposta no material ASAS, articula-se diretamente aos direitos de aprendizagem previstos na BNCC, especialmente os direitos de conviver, participar e expressar, uma vez que envolve a interação com os outros, a possibilidade de posicionamento e a expressão de sentimentos e ideias (Brasil, 2017). Também se aproxima do direito de conhecer-se, ao possibilitar que a criança reconheça e compreenda suas emoções e modos de estar no grupo. Tais

orientações se aproximam das falas dos docentes que defendem práticas menos engessadas e mais abertas à participação ativa das crianças, indicando que o material pode contribuir positivamente quando não assume caráter prescritivo ou centralizador.

Entretanto, assim como nos demais materiais analisados, a efetivação dessas propostas depende diretamente da mediação docente e das condições institucionais. As falas de P1 e P2 já haviam evidenciado que nenhum material, por si só, garante práticas coerentes com a Educação Infantil. Dessa forma, mesmo um material que valoriza a escuta e a dimensão socioemocional pode perder sua potência se for utilizado de maneira mecânica ou desvinculada do cotidiano da turma.

A análise conjunta dos livros didáticos e da Cartilha do Programa ASAS permite afirmar que os efeitos do material na rotina da Educação Infantil não estão apenas em seu conteúdo ou formato, mas sobretudo na forma como são apropriados pelo professor. Enquanto materiais mais estruturados tendem a produzir engessamento, redução dos direitos de aprendizagem e tensões emocionais quando ocupam o centro da rotina, propostas que reconhecem a criança em sua integralidade mostram maior potencial de diálogo com as especificidades da etapa desde que mediadas por uma prática pedagógica sensível, reflexiva e alinhada aos direitos de aprendizagem.

Em síntese, a análise articulada dos materiais didáticos e das falas de P1, P2 e P3 evidencia que o livro, na Educação Infantil, não é um elemento neutro, mas um recurso que apresenta tanto possibilidades quanto limitações, a depender do lugar que ocupa na rotina pedagógica. Os documentos analisados revelam diferentes concepções de criança, de aprendizagem e de organização do tempo escolar, que, quando assumem caráter prescritivo e centralizador, tendem a tensionar princípios fundamentais da etapa, como os direitos de aprendizagem previstos na BNCC — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017) — na medida em que podem restringir as oportunidades de interação, de participação ativa das crianças e de construção de experiências significativas. Ao priorizar propostas mais dirigidas e estruturadas, há o risco de reduzir espaços de brincadeira e exploração, limitando o protagonismo infantil e a possibilidade de as crianças se expressarem de forma espontânea, construindo sentidos a partir de suas vivências.

Nesse contexto, o direito de participar pode ser enfraquecido quando as crianças assumem um papel mais passivo diante das atividades propostas, assim como o direito de explorar pode ser reduzido quando as experiências são previamente determinadas pelo material. Da mesma forma, o direito de expressar e de conhecer-

se pode ser tensionado quando as interações são mediadas por enunciados rígidos, que orientam as formas de fala e de manifestação das crianças. Em contrapartida, quando há flexibilidade na utilização do material e intencionalidade pedagógica por parte do professor, esses mesmos recursos podem favorecer a convivência o diálogo e a construção de vínculos, evidenciando que as potencialidades ou limitações do livro didático estão diretamente relacionadas à forma como ele é integrado ao cotidiano da Educação Infantil.

As falas docentes confirmam que é a mediação pedagógica do professor sustentada pela escuta sensível, pela flexibilidade e pela intencionalidade educativa que define se o material atuará como apoio ao planejamento ou como elemento de engessamento da prática. Assim, conclui-se que o uso do livro didático na Educação Infantil exige uma postura crítica e reflexiva, de modo que sua utilização não se sobreponha aos direitos de aprendizagem das crianças, mas contribua para práticas coerentes com as especificidades da infância.

Diante dessas análises, evidencia-se que o uso do livro didático na Educação Infantil não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim em articulação com as concepções de infância, de aprendizagem e com a intencionalidade pedagógica que orienta a prática docente. Assim, as discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem aprofundar a compreensão sobre as possibilidades e limites desses materiais no contexto investigado, encaminhado para as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender as possibilidades e limitações da adoção do livro didático na Educação Infantil para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 5 anos de idade, a partir da percepção de professores que atuam nessa etapa da Educação Básica, considerando a interação e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Nesse percurso, a investigação possibilitou dar visibilidade às práticas docentes em contextos reais, evidenciando tensões, desafios e possibilidades que emergem da presença desse material didático no cotidiano escolar e suas influências na gestão do currículo e na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando o disposto nas DCNEI e na BNCC no que se refere aos direitos de aprendizagem e aos eixos interação e brincadeira.

A análise evidenciou que o livro didático, embora amplamente presente nas práticas pedagógicas, não se configura apenas como um recurso de apoio, mas como um elemento que influencia a organização das práticas educativas. Sua utilização impacta a gestão pedagógica da escola e do professor, revelando uma tensão constante entre propostas estruturadas e as especificidades da infância, especialmente no que se refere à garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Se a gestão escolar orienta o uso do livro didático como um apoio flexível, ele pode contribuir para a organização do trabalho pedagógico. Mas, se obrigatoriamente, passa a orientar rigidamente a rotina, pode comprometer a autonomia docente, o protagonismo infantil e as experiências próprias da Educação Infantil. Em diversos momentos, observou-se que o material tende a organizar o tempo, as atividades e as interações, o que pode resultar na redução de experiências mais abertas, investigativas e lúdicas, fundamentais para o desenvolvimento integral na Educação Infantil, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Por outro lado, os dados também indicam que o livro didático pode assumir funções relevantes no trabalho docente, sendo utilizado como apoio ao planejamento, à organização das rotinas e à comunicação com as famílias. Nessa perspectiva, o material não é, em si, um limitador, mas passa a assumir diferentes sentidos a depender das formas como é apropriado pelas escolas e professores. Tal ambivalência reforça a compreensão de que suas possibilidades estão diretamente

relacionadas à mediação docente, às intencionalidades pedagógicas e às condições institucionais em que esse recurso se insere.

Ao articular os achados da pesquisa com as políticas educacionais para a Educação Infantil, presentes nos documentos orientadores desta etapa de ensino, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, torna-se evidente que o uso do livro didático precisa ser problematizado à luz dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Direitos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se demandam práticas pedagógicas que valorizem a experiência, a interação e a ludicidade, o que nem sempre se concretiza em propostas previamente estruturadas. Assim, o desafio não está na exclusão do livro didático, mas na construção de práticas que o ressignifique, garantindo que sua utilização não se sobreponha às necessidades e aos direitos das crianças.

Nesse contexto, a pesquisa evidencia o papel central dos professores como mediadoras do processo educativo, destacando sua autonomia, sensibilidade e capacidade de adaptação frente às demandas institucionais e às singularidades das crianças. As estratégias desenvolvidas pelos docentes para flexibilizar, complementar e, em alguns casos, tensionar as propostas do livro didático demonstram que o fazer pedagógico na Educação Infantil é dinâmico, situado e atravessado por múltiplas decisões, que envolvem tanto aspectos pedagógicos quanto sociais e institucionais.

Como contribuição acadêmico-científica, este estudo amplia as discussões sobre o uso do livro didático na Educação Infantil ao privilegiar a escuta dos professores e ao investigar a articulação entre esse recurso, o brincar, a interação e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente no contexto de turmas de crianças de 5 anos. Ao articular a análise do material em si e as práticas docentes, a pesquisa contribui para a compreensão de como o livro didático é vivido, interpretado e ressignificado no cotidiano escolar, evidenciando tanto seus limites quanto suas possibilidades, o que precisa ser foco da gestão escolar no momento em que passa a adotar o uso deste material nesta etapa de educação, o que ainda é algo recente.

Do ponto de vista da prática pedagógica, os resultados reforçam a importância de políticas educacionais e investimento em formação docente que problematize o uso de materiais didáticos estruturados na Educação Infantil e fortaleça práticas alinhadas aos princípios desta etapa da Educação Básica. Evidenciam, ainda, a necessidade de que as instituições de ensino considerem as especificidades da

infância ao adotarem tais materiais, evitando que a lógica de cumprimento de atividades se sobreponha à garantia de experiências significativas para as crianças.

Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil, especialmente quando direcionada a crianças de 5 anos. Conforme orienta a BNCC, essa etapa deve assegurar experiências alinhadas aos direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — garantindo práticas que respeitem os modos próprios de aprender das crianças (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, o contato com a cultura escrita mostra-se essencial, sobretudo no âmbito do letramento, entendido como a inserção das crianças em práticas sociais significativas de leitura e escrita. No entanto, conforme discute Soares (2004), alfabetizar e letrar não se configuram como processos equivalentes: enquanto o letramento refere-se à participação em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, a alfabetização envolve a apropriação sistemática do sistema de escrita alfabética.

Ao analisar essa distinção no contexto da Educação Infantil, observa-se que a antecipação de práticas alfabetizadoras, como as propostas em alguns materiais didáticos, pode deslocar o foco das experiências próprias da infância para uma lógica de ensino sistematizado, mais característica dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal movimento é problematizado por Araújo (2016), ao destacar que a Educação Infantil deve garantir a participação das crianças em práticas de linguagem que respeitem seus modos próprios de aprender, tendo a interação e o brincar como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Nessa direção, a autora enfatiza que o trabalho com a linguagem escrita não deve assumir caráter mecânico ou antecipatório, mas ocorrer por meio de experiências significativas, lúdicas e contextualizadas.

Assim, o trabalho com a linguagem escrita nessa etapa deve privilegiar situações de uso, exploração e interação, nas quais ler e escrever se constituam como práticas sociais vividas, e não como conteúdos a serem sistematicamente ensinados. Dessa forma, compreende-se que a alfabetização, enquanto processo de sistematização da escrita, se configura como uma competência a ser consolidada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto à Educação Infantil cabe garantir o direito das crianças ao letramento em sua dimensão cultural, social e lúdica (Soares, 2004; Araújo, 2016). Essa distinção não implica afastar a linguagem escrita da Educação Infantil, mas ressignificar seu lugar, assegurando que sua presença não

comprometa os direitos de aprendizagem, nem reduza as possibilidades de exploração, criação e vivência próprias dessa etapa da vida.

Como limitações do estudo, reconhece-se o recorte específico adotado e o número de participantes, o que não permite generalizações. Nesse sentido, sugere-se a ampliação de pesquisas que investiguem o uso do livro didático em diferentes contextos educacionais, incluindo outras faixas etárias e redes de ensino, bem como estudos que considerem a perspectiva das próprias crianças sobre esse material, ampliando o olhar sobre suas experiências na Educação Infantil.

Por fim, reafirma-se a importância de uma Educação Infantil comprometida com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na qual o brincar, a interação, a participação e o protagonismo infantil ocupem lugar central nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o livro didático, quando presente, deve assumir um lugar mediado, sendo utilizado de forma crítica e intencional, de modo a contribuir — e não substituir — as experiências que constituem a infância.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que os impactos do livro didático na Educação Infantil não estão relacionados apenas ao material em si, mas também às formas como ele é incorporado às práticas pedagógicas e às condições institucionais que atravessam o trabalho docente. As entrevistas revelaram que, quando utilizado de maneira centralizadora, rígida e associado ao cumprimento de cronogramas e avaliações padronizadas, o livro tende a limitar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reduzindo espaços destinados ao brincar, à exploração, à escuta, à criatividade e às interações significativas entre as crianças. Por outro lado, as falas dos participantes também demonstraram que, quando mediado criticamente pelo professor e articulado a propostas lúdicas e interativas, o material pode assumir um papel complementar no planejamento pedagógico, sem descaracterizar as especificidades da Educação Infantil.

Nesse sentido, a pesquisa também reafirma a importância de investimento na formação e na profissionalização docente na Educação Infantil, considerando que a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento depende diretamente das mediações realizadas pelos professores, de sua autonomia pedagógica e de sua capacidade de interpretar criticamente os materiais e propostas que chegam à escola. As análises evidenciaram que os professores entrevistados precisavam constantemente adaptar atividades, reorganizar planejamentos e criar estratégias para conciliar o uso do livro didático com experiências mais significativas para as

crianças, demonstrando que o trabalho docente na Educação Infantil envolve intencionalidade pedagógica, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, além de sensibilidade para reconhecer os diferentes tempos, necessidades e formas de aprender das crianças.

Além disso, os resultados também possibilitam refletir sobre processos de precarização ainda presentes na Educação Infantil, especialmente em contextos nos quais o trabalho pedagógico é desvalorizado ou reduzido a práticas centradas apenas no cuidado ou no cumprimento de tarefas e resultados previamente estabelecidos. Tal perspectiva desconsidera a complexidade do trabalho realizado pelos professores da Educação Infantil, que envolve planejamento, observação, escuta, mediação de conflitos, organização de experiências, acompanhamento do desenvolvimento infantil e garantia dos direitos das crianças no cotidiano escolar, o que aponta a necessidade de investimento em políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Assim, compreender as possibilidades e limitações do uso do livro didático na Educação Infantil implica também reconhecer a necessidade de políticas públicas e propostas pedagógicas que valorizem a docência, respeitem as especificidades da infância e garantam condições para que os professores possam construir práticas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças e com a efetivação dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Carlos. **Lúdico e educação**: possibilidades e desafios. São Paulo, 1995.

ALVORADA (Município). Gabinete do Prefeito. **Prefeitura de Alvorada assina Pacto pela Alfabetização**. Alvorada, RS: Prefeitura Municipal, 2024a. Disponível em: <https://www.alvorada.rs.gov.br/prefeitura-de-alvorada-assina-pacto-pela-alfabetizacao/>. Acesso em: 8 abr. 2026.

ALVORADA (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação permanente fortalece aprendizagem pelo Pacto pela Alfabetização em Alvorada**. Alvorada, RS: Prefeitura Municipal, 2024b. Disponível em: <https://www.alvorada.rs.gov.br/avaliacao-permanente-fortalece-aprendizagem-pelo-pacto-pela-alfabetizacao-em-alvorada/>. Acesso em: 8 abr. 2026.

ALVORADA adere ao Pacto pela Alfabetização. **Pacto pela Alfabetização**, 2024c. Disponível em: <https://www.pactopelaalfabetizacao.com.br/post/alvorada-adere-ao-pacto-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 8 abr. 2026.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Liane Castro. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. espm. 4, pp. 2325-2343, 2016.

ARRUDA, Albene Cezar de. **Brincar de ler e escrever na Educação Infantil**: o uso de livros didáticos como asas ou gaiolas? 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, MT, 14 dez. 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?id_trabalho=14281674. Acesso em: 21 jun. 2025.

ASSIS, Silvania Lúcia Chaves. **O livro didático como recurso formador docente na Educação Infantil**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, RS, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1605>. Acesso em: 21 jun. 2025.

AVRELLA, Elisa Regina; HERMEL, Erica do Espírito Santo. Ciências na Educação Infantil e o Livro Didático: um panorama de teses e dissertações brasileiras. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 675–689, abr./ago. 2024. DOI: 10.33871/23594381.2024.22.2.8840.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; BOITO, Crislaine. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 40, n. 2, e31474, abr. 2018. DOI: 10.4025/actascieduc.v40i2.31474.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In* Abreu, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: Fapesp, 2000.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Vamos todos aprender a ler** – Guia do Professor (pré-escola). 2021.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. *In*: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOCK, A. M. B., FURTADO, O., & TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisas e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES GUTIERRES, Juliana Diniz; GARCIA, Maria Manuela Alves. O livro didático para professoras de Educação Infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente. **Língua, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 43, p. 193–204, set./dez. 2019. ISSN 1518-0743 (impresso), 2526-8449 (online). Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1096>. Acesso em: 20 jun. 2025.

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

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; DA SILVA, Alexsandro. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440–449, set./dez. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822017000300440&script=sci_abstract. Acesso em: 20 jun. 2025.

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

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.391, de 14 de agosto de 2025**. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12391.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital PNLD 2022**. Brasília, DF, 21 maio 2020. Atualizado em 07 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Legislação educacional**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional da educação infantil** – Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/politicanacional.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aberta adesão ao Pacto pela Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 18 ago. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/agosto/aberta-adesao-ao-pacto-pela-recomposicao-das-aprendizagens>. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Portal do Ministério da Educação, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc/30000-uncategorised/61911-base-nacional-comum-curricular-bncc-2>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contexto do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/contexto>. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para implementação da recomposição das aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guia-recomposicao-aprendizagens.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens: saiba como funciona**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/como-funciona>. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens: saiba como funciona**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/como-funciona>. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. 36 p.; il. ISBN 978-85-7783-048-0. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brincar: uma introdução à análise das situações lúdicas**. Trad. Maria de Lourdes Ribeiro de Oliveira. São Paulo: Cortez, 2001.

CABANELLAS, Isabel. Emerger com los modos de aprendizaje infantiles. *In*: CABANELLAS, Isabel *et al.* **Ritmos infantiles: tejidos de um paisaje interior**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007. pp. 168-171.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan José. La escuela: desarrollo de los tempos de la infância. *In*: CABANELLAS, Isabel *et al.* **Ritmos infantiles: tejidos de um paisaje interior**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007. pp. 37-57.

CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana. **Livro didático**: contradições para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar [preprint]. SciELO Preprints, depósito em data não explicitada. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3957/7384>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CARVALHO, Maria Cristina. **Educação infantil**: formação e responsabilidade. 4. ed. Campinas: Papirus, 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2004. p. 1-16. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1946.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O extraordinário na docência com crianças na educação infantil. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. O cotidiano na educação infantil: entre o que se planeja e o que se vive. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira (org.). **Oferta e qualidade na educação infantil**: perspectivas em debate. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 150-165.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. especial, p. 212–226, set./dez. 2016. DOI: 10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p212-226. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158604/001012256.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. *In*: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 19-50.

COELHO, Maria Clara Fontes de Mello. **Entreatos de brincar, ler e escrever**: um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37093>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CONVIVA apoia municípios na adesão ao Pacto pela Recomposição das Aprendizagens. **Conviva Educação**, 2025. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/5630. Acesso em: 31 maio 2026.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Papirus, [s.d.]. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=v2J0GsKT_K0C&oi=fnd&pg=PA7&dq=atividade+e+brincadeiras++para+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&ots=syNiVKedQw&sig=2td3NUOiEABpzMfiRxxKAMacuEI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 25 out. 2020.

CRUZ, Edneri Pereira. **Classificação na Educação Infantil**: o que propõem os livros e como é abordada por professores. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13233>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CUNHA, Luana Graziela da. **Sistema de apostilamento na Educação Infantil**: a padronização da formação adaptativa. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2022. Disponível em: [repositório da UEM]. Acesso em: 21 jun. 2025.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIS, Débora; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O professor de educação especial na educação infantil: a coensino como estratégia de inclusão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Cubo, 2014. p. 195-208.

DIDONET, Vital. Objetivos e metas para a creche no plano nacional de educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 123-130, jul. 2001. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/256>. Acesso em: 20 jun. 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. *In*: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp. 33-49.

FERREIRA, Eunice Cardoso Lauriano; SILVA, Izaira Aparecida da; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto (orient.). Material estruturado de ensino na educação infantil: condicionamento à realização de tarefas? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2025, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID896_TB6004_28102025234146.pdf. Acesso em: 31 maio 2026.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor**: reflexos na sua formação e atuação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 68-84, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.14142>. Acesso em: 19 abr. 2024.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, Débora de Souza Fernandes. **Livro didático na educação infantil**: sistematização de saberes e aprendizagens ou engessamento da prática docente? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 12 abr. 2024. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/handle/1/1700>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FOCHI, Paulo Sergio. **Ludicidade, continuidade e cotidianidade na educação infantil**: o papel do adulto e a organização do ambiente. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. O campo de experiências como um organizador curricular para a Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 14, n. 48, p. 1-4, jul./set. 2016.

FORTUNA, Carla. **Brincar**: direito e resistência na infância. São Paulo: Cortez, 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos *et al.* Brinquedos e brincadeiras em movimento. *In*: SALÃO DE EXTENSÃO (13.: 2012: Porto Alegre, RS). **Caderno de resumos**. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156035>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. pp. 47-71.

FREITAS, Rafael Monteiro de. **A adoção do livro didático na Educação Infantil**: o caso da cidade de Birigui – SP. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, MS, 8 dez. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8298>. Acesso em: 21 jun. 2025.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 528 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOLANDA, Chico Buarque *et al.* **Bicharada**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/os-saltimbancos/275210/>. Acesso em: jun. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e a sua teoria**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, Tandil, v. 24, n. 1, p. 7–20, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852014000100007&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 20 jun. 2025.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v.1, n.1, p.1-10, 2009.

KOOP, Francinara A. S. N. **Livro didático – “novo” artefato na educação infantil**: contradições e contribuições. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 77-81, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1321/1323>. Acesso em: 8 set. 2025.

KUHLMANN JR., M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. *In*: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **Z**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 339 p.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. *In*: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

LEITE, Francisco Edson Pereira; BARROS, João Luiz da Costa. **Teoria histórico-cultural: fundamentos essenciais**. Manaus, AM: EDUA, 2024. 1 e-book (104 p.). ISBN 978-65-5839-218-7. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/8775/2/Ebook_FranciscoLeite_Jo%C3%A3oBarros_Teoria%20hist%C3%B3rico-cultural.pdf. Acesso em: 31 maio 2026.

LIMA JÚNIOR, Afonso Barbosa de; SILVA, Lebiã Tamar Gomes. O que é educação personalizada, afinal? *Educação*, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 06 abr. 2025.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/61344>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LORDELO, E. R. “Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde”: creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Orgs.). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 75-95.

LOUZADA, Danielle; GOMES, Maria Margarida. Políticas de alfabetização e de livro didático para a Educação Infantil: a infância sob controle? **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1650-1672, set./dez. 2021.

LUCENA, Maria Deuza de. **Importância do lúdico na Educação Infantil**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2016. Orientadora: Tânia Cristina Meira Garcia. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41930>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2002. p. 688.

MALETTA, Ana Paula Braz; MOURA, Taís Aparecida de. O uso do livro didático na educação infantil: alguns apontamentos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e15871, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15871>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**: inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, 2006. p. 211.

MARQUES, R. **Professores, família e projeto educativo**. Porto - PT: Asa Editores, 2001.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 1 out. 2013.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123–144, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MISHLER, E. G. **Research Interviewing**: context and narrative. Harvard, 1991.

MONARCHA, Carmem Virgínia Moraes da Silva; FRANISCHINI, Rosângela. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. *In*: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-161.

MOURA, Viviane Maria Barros de. **O impacto das políticas de recomposição de aprendizagem na educação básica municipal**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/35278/1/VMBM23072025.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.

MOYLES, Janet R. *et al.* **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, p. 11-21, 2006.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar?** O papel de brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: 2006.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Ágora**: Revista de Divulgação Científica, v. 19, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2014. DOI: 10.24302/agora.v19i1.350. ISSN 1981-473X. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339813294_A_importancia_das_atividades_ludicas_na_Educacao_Infantil. Acesso em: 20 jun. 2025.

NUNES, D. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. *In*: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

OLIVEIRA, Elisangela Modesto Rodrigues de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. O faz de conta e o desenvolvimento infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2013. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Elisangela.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

OLIVEIRA, Francielly de Lima. **Análise de livros didáticos do PNLD/2019 para a Educação Infantil**: imagens e gêneros. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, Chapecó, SC, defendida em 25 jun. 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3812>. Acesso em: 21 jun. 2025.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Campos de experiência**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Santillana, 2018.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. As pesquisas com crianças: desafios metodológicos. *In*: KRAMER, Sonia (Org.). **Educação infantil**: muitas linguagens, muitos saberes. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008. p. 303–312.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A construção da profissionalidade no trabalho com crianças. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 87–107.

PACTO Nacional pela Recomposição das Aprendizagens destaca integração com BNCC. **Observatório do Movimento pela Base**, 2025. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/pacto-nacional-pela-recomposicao-das-aprendizagens-destaca-integracao-com-bncc/>. Acesso em: 31 maio 2026.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. *In*: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 5-18.

PARDAL, M. V. C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *In*: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, M. **A relação entre pais e professores**: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Universidade de Málaga, 2008.

PEREIRA, Meire Luzia de Souza. **Discursos sobre alfabetização na educação infantil: livro didático PNLD 2022**. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 4 maio 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6016>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PEREIRA, Meire Luzia de Souza; SILVA, Thaise da. O livro didático na educação infantil brasileira: uma “inovação” do PNLD 2022. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 14, n. esp. 1, e024006, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/290570>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: **Psicologia da Educação**, n. 26, 2008. ISSN 2175-3520.

PREDOZZO, Michelle. **As fases do desenvolvimento infantil parte 3**: estágio pré-operatório. Disponível em: <http://psicopedagogiacuritiba.com.br/fases-desenvolvimento-infantil-parte-3-estagio-pre-operatorio/>. Acesso em: 1 dez. 2020.

PROJETO ASAS. **Diretrizes e orientações pedagógicas para a Educação Infantil**: o cotidiano escolar e as transições. São Paulo: Fundação Lemann; Instituto Natura, 2023.

RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. Os jogos no desenvolvimento da criança. *In*: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011.

REIS, Pedro. **A relação entre a família e a escola**: as representações dos professores. Lisboa: Edições Colibri, 2008.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escuta, investigação e aprendizagem. Tradução: Vania Cury. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

RODRIGUES, Glenda Glycia Paz. **O livro didático como recurso pedagógico na educação infantil**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 7 ago. 2018. Orientadora: Zenilda Botti Fernandes. 59 f. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/items/a00958c8-30fd-4061-894f-8f90f875855b>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ROSEMBERG, F. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. *In*: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 141-161.

SANTOS, Emily; TENENTE, Luiza. Quase 9 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram a escola, apontam dados divulgados pelo MEC. **G1**, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/02/22/censo-escolar-2023.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2025.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; CORREA, Elisabeth Ângela Mamede. Revisão integrativa da literatura: o brincar livre na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, p. 945–964, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i9.2298. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2298>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SARGIANI, Renan de Almeida; NAVAS, Ana Luiza. Alfabetização baseada em evidências científicas e a Educação Infantil. **Infância Latinoamericana**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 1-15, 2021.

SILVA, R. da. **50 anos do pensamento jurídico-assistencial brasileiro 1927-1997**. Pretextos, Salvador, 1998. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/pretextos/silva1.html>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, jan./abr. 2004.

SOBRINHO, Marcos. **Resenha**: a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/resenha-teoria-desenvolvimento-cognitivopiaget.htm>. Acesso em: 20 jun. 2025.

THOMAS, D. R. A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. **American Journal of Evaluation**, v. 27, n. 2, p. 237-246, June 2006. Disponível em: <http://aje.sagepub.com/content/27/2/237.abstract>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VESENTINI, José William. **A questão do livro didático no ensino da Geografia Novos caminhos da Geografia in Caminhos da Geografia**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VILLAS-BOAS, Adelaide (org.). **Escola e família**: uma relação em construção. São Paulo: Cortês, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Izabel Galvão. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Método**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE) PROFESSORES

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE)

PESQUISA: A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E OS DESAFIOS EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA: PONTOS DE CONEXÃO E DESCONEXÃO

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa científica no campo da Educação, intitulada “O uso de livros didáticos na Educação Infantil: percepções docentes e implicações na efetivação dos direitos de aprendizagem de crianças de 5 anos”. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, sob a orientação da Profª Dra. Moana Meinhardt. O objetivo do estudo é compreender, a partir da percepção de professores da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, como o uso do livro didático impacta a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas práticas educativas, considerando, ainda, a interação e a brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil.

O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar é somente sua. Se você concorda em participar, basta ler o TCLE e confirmar sua anuência a ele de forma eletrônica. Na sequência, você poderá responder o questionário online e enviá-lo. Você também receberá uma cópia digital deste termo no seu e-mail, se assim o desejar. Ressaltamos que a pesquisa é sigilosa e que serão resguardadas todas as informações de caráter pessoal dos respondentes.

Pesquisador responsável: Ana Carolina Casulo da Silva

e-mail: ana.202111479@unilasalle.edu.br

Fone: 51 997819929

Orientadora: Profª Drª. Moana Meinhardt E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br

Intervenções:

O instrumento que você responderá será uma entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas que visam compreender sua percepção sobre o uso do livro didático na Educação Infantil, especialmente no que se refere à efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, à interação e à brincadeira.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável para esclarecimento de quaisquer aspectos da pesquisa, bem como poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo.

Riscos e Benefícios:

Alertamos que esta pesquisa possui riscos e benefícios. Os riscos atinentes à entrevista residem no constrangimento ou desconforto com o teor de alguma das questões propostas. Diante disso, o participante não precisará responder nada que o deixe desconfortável ou mesmo constrangido. Não se pode deixar de mencionar o risco de identificação do participante, o que denotará atenção e cuidado por parte do pesquisador que divulgará os resultados de forma coletiva.

Existem também riscos característicos do ambiente virtual, como invasão por terceiro aos dados da entrevista. Para minimizar esse risco, os dados serão retirados da "nuvem" e armazenados em computador pessoal da pesquisadora assim que finalizada a coleta do questionário. Os benefícios para os professores(as) e a comunidade educativa, consistem na possibilidade de qualificação de ações e processos e práticas na escola, que podem impactar positivamente no desenvolvimento do estudante.

Conforme mencionado, se você aceitar participar desta pesquisa, assinale a opção SIM, a seguir, e proceda o preenchimento do formulário.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro semiestruturado aplicado a professores da Educação Infantil (Pré II)

Objetivo: Compreender as possibilidades e limitações do livro didático na Educação Infantil em relação à efetivação dos direitos de aprendizagem de crianças de 5 anos.

Entrevistada: _____

Data: ____ / ____ / ____

Instituição: _____

Rede: () Pública () Privada

1. Você utiliza livros didáticos no planejamento e nas atividades com sua turma de Pré II? Se sim, com qual frequência?
2. De que forma você costuma utilizar o livro didático no seu trabalho diário com as crianças? Pode descrever como isso acontece na prática?
3. Quais são, na sua percepção, as principais contribuições que o livro didático oferece para a prática pedagógica com crianças de 5 anos?
4. E quais são, em sua opinião, as limitações ou desafios no uso desse material na Educação Infantil?
5. Como você organiza o tempo e o espaço da rotina para conciliar o uso do livro didático com propostas de interação e brincadeira, garantindo os direitos de aprendizagem previstos na BNCC?
6. Você tem autonomia para adaptar ou flexibilizar as propostas do livro? Pode dar um exemplo de como isso acontece?
7. Como o uso do livro impacta o protagonismo infantil nas suas práticas pedagógicas?
8. Que estratégias você utiliza para integrar o conteúdo do livro com propostas lúdicas e interativas?
9. Na sua opinião, a utilização de livros didáticos é compatível com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)? Por quê?

10. Há algo que você gostaria de acrescentar sobre sua experiência com o uso de livros didáticos na Educação Infantil e sua relação com a brincadeira e a aprendizagem das crianças?
11. Na sua percepção, como as crianças reagem ao uso do livro didático? De que forma elas se envolvem ou demonstram interesse pelas propostas apresentadas?