

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

LAURA ALVES DE LIMA

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Goiânia

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES
ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO
REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome da autora:

LAURA ALVES DE LIMA

Título do trabalho:

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Simeia Araújo Silva, Professora do Magistério Superior**, em 14/06/2021, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LAURA ALVES DE LIMA, Discente**, em 14/06/2021, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2131349** e o código CRC **9A60F4A2**.

LAURA ALVES DE LIMA

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do curso de Pedagogia, da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG,
para obtenção do título de licenciatura em pedagogia,
sob a orientação da professora Dr^a. Simeia Araujo Silva.

Goiânia

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima, Laura Alves de

O livro didático na educação infantil [manuscrito]: uma análise crítica / Laura Alves de Lima. - 2021. XLVII, 49 f.

Orientador: Profa. Dra. Simeia Araújo Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos.

Inclui abreviaturas, lista de tabelas.

1. Educação Infantil,. 2. Livro didático. 3. Formação . I. Silva, Simeia Araújo , orient. II. Título.

Processo:

Documento:

23070.025385/2021-22

2117330



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 07 dias do mês de junho do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA”, de autoria de **LAURA ALVES DE LIMA**, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela professora Dr^a Simeia Araujo Silva com a participação do membro da Banca Examinadora professora Esp. Tânia Míriam de Andrade da Faculdade de Educação/UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0, tendo sido o TCC considerado **APROVADO**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Tania Miriam De Andrade, Professor do Magistério Superior**, em 08/06/2021, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simeia Araújo Silva, Professora do Magistério Superior**, em 08/06/2021, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LAURA ALVES DE LIMA, Discente**, em 08/06/2021, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

In memoriam
Sebastião de Lima, esmerado avô.

AGRADECIMENTOS

Primordialmente agradeço todo apoio e credibilidade que recebo constantemente da minha mãe, que sempre acreditou nas minhas possibilidades como professora e nunca deixou de acreditar em mim. Mesmo nos momentos mais turbulentos, confiou no meu potencial e me ajudou de forma material e afetiva. Mãe, com seu amor nada é impossível.

À minha família e amigos por todo estímulo, ajuda e compreensão nesse período tão fatigante e de dor. Agora, se colho os frutos é porque em algum momento vocês me ajudaram a plantar. Gratidão!

Aos professores que tive contato ao longo dos estágios que realizei, que propiciaram experiências significativas nas salas de aula e na rotina das turmas. Obrigada por tanto aprendizado e vivência. Parte da profissional que me torno é devido a vocês.

Reconheço que tive o privilégio de poder, nessa sociedade desigual, a oportunidade de frequentar uma universidade pública, de qualidade e gratuita. É inestimável o valor do conhecimento que adquiri ao longo desses anos de graduação, ao entrar em contato com um mundo crítico e científico, de constante construção e mudanças. Sou grata pelas discussões e debates em sala, presencial e virtual, que fomentaram dúvidas essenciais para o meu agir pedagógico. Pelas amizades pautadas no carinho e admiração. Foi aberta a porta da verdade e foi me dada as ferramentas para agir, como ser político, como professora. Obrigada UFG e FE, por tanto.

Meus agradecimentos à professora Tânia Míriam de Andrade, pela disponibilidade em participar de minha banca de defesa do TCC.

E por fim, mas de nenhuma forma menos importante, minha professora orientadora, Simeia Araujo Silva, por toda contribuição acadêmica e pessoal. Seu astral, cuidado e sabedoria tornou essa conquista possível em um momento tão devastador.

Muito obrigada!

“Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.

*Chegaram a um lugar luminoso onde a
verdade esplendia seus fogos”*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “O livro didático na educação infantil: análise crítica” tem como objetivo promover uma análise comparativa entre o conteúdo e a metodologia dos recursos didáticos para a Educação Infantil dos documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018); e a Coleção de livro didático “Eu gosto Mais, Integrado: Educação Infantil” (2018). Desse modo, problematizamos o conteudismo acentuado presente no material didático. Para desenvolver o tema proposto, realizamos pesquisas de teóricos que colaboram para a construção de uma educação crítica, como: Brisolla (2015); Brandão e Selva (1999); Munakata (2012); Nosella (1978). A partir da constatação da ineficiência do conteúdo do livro didático, em auxiliar na efetivação dos objetivos e habilidades que constam nesses documentos, como também pelos estudos acerca dos aspectos legais da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, e a mercantilização do livro didático como produto da Indústria Cultural, indagamos: “As potencialidades da infância são atendidas quando o professor tem como único guia o livro didático?” A análise revelou que a BNCC e as DCNEI possibilitam e incentivam o aprendizado a partir da interação e brincadeira no cotidiano escolar, com a ativa mediação do professor e participação da criança. Contrário ao livro didático, que prioriza conteúdos escolares que preconizam o currículo destinado à Educação Infantil e reduz a ação do professor, por seguir somente os conteúdos determinados. Consequentemente, o profissional docente desenvolve uma prática pedagógica limitada ao conteúdo do livro didático, que pode comprometer as várias possibilidades de trabalhar e instigar as potencialidades das crianças, como a criatividade.

Palavras- chave: Educação Infantil; Livro didático; Formação.

ABSTRACT

The present work, entitled "The textbook in early childhood education: critical analysis" aims to promote a comparative analysis between the content and methodology of teaching resources for Early Childhood Education in the documents: National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI, 2010); Common National Curriculum Base (BNCC, 2018); and the textbook collection "Eu Gosto Mais, Integrado: Educação Infantil" (2018). Thus, we problematize the accentuated content present in the teaching material. To develop the proposed theme, we carry out research by theorists who collaborate to build critical education, such as: Brisolla (2015); Brandão and Selva (1999); Munakata (2012); Nosella (1978). From the verification of the inefficiency of the textbook content, in helping to achieve the objectives and skills contained in these documents, as well as studies on the legal aspects of Early Childhood Education, as the first stage of basic education, and the commodification of the textbook as a product of the Cultural Industry, we ask: "Is the potential of childhood met when the teacher has the textbook as his only guide?" The analysis revealed that the BNCC and the DCNEI enable and encourage learning based on interaction and play in everyday school life, with the active mediation of the teacher and the child's participation. Contrary to the textbook, which prioritizes school content that advocates the curriculum for Early Childhood Education and reduces the teacher's action, as it only follows certain content. Consequently, professional teaching develops a pedagogical practice limited to the content of the textbook, which can compromise the various possibilities of working and instigate children's potential, such as creativity.

Keywords: Early Childhood Education; Textbook; Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Eixos temáticos e objetivos dos recursos didáticos para a educação infantil (DCNEI)	30
Quadro 2 - Eixos temáticos e objetivos dos recursos didáticos para a educação infantil (BNCC).....	31
Quadro 3 - Eixos temáticos e objetivos dos recursos didáticos para a educação infantil (Livro).....	32

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FNDE - Fundo Nacional de Educação

IAPPI - Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil

MEC - Ministério da Educação

PNLD - Programa Nacional de Livro Didático

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB - Secretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO INFANTIL, LEGISLAÇÃO E O LIVRO DIDÁTICO	16
2.1 Surgimento da pré-escola e a legislação educacional brasileira	16
2.2 Indústria cultural e o livro didático	21
2.3 O livro didático e a educação infantil	26
3 RECURSOS DIDÁTICOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA	31
REFERÊNCIAS	42
ANEXOS	44
ANEXO 1- Atividade de linguagem do livro didático Eu gosto mais integrado.....	44
ANEXO 2 - Atividade de linguagem do livro didático Eu gosto mais integrado.....	45
ANEXO 3 - Atividade de matemática do livro didático Eu gosto mais integrado.	46
ANEXO 4- Atividade de matemática do livro didático Eu gosto mais integrado	47
ANEXO 5 - Atividade do almanaque do livro didático Eu gosto mais integrado	48
ANEXO 6 - Atividade do almanaque do livro didático Eu gosto mais integrado	49

1 INTRODUÇÃO

A ideia deste trabalho, intitulado “Livro didático na educação infantil”, originou-se de um momento vivenciado no cotidiano de uma instituição-campo do estágio do curso de pedagogia, em 2019. Foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Goiânia, nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa referida escola-campo, a professora da Turma A do Ciclo 1¹, alfabetizadora, dividia opiniões entre o corpo docente, por não fazer o uso do livro didático em suas aulas. Ao ser indagada sobre seu posicionamento, a docente se justificou ao apontar que os livros didáticos enviados pela Secretaria de Educação eram totalmente voltados aos alunos que já dominam os códigos de leitura e escrita. Entretanto, isso não condizia com a realidade da turma de 1º ano, cujo a maioria das crianças tem seu contato primário em significar às letras. Por esse motivo, não elas conseguiriam realizar as tarefas do livro, que tem como foco o registro formal da escrita. Além disso, essas tarefas exigem uma ação docente pré-moldada, ou seja, como o professor deveria conduzir a aula, a fim de conseguir os resultados esperados para cada módulo/capítulo do material.

Percebe-se que o livro didático, visto como um recurso imprescindível e universal à realidade das salas de aula, assume um fator somatório para uma educação mecanizada e tradicional, na qual não ocorre debates e diálogos. Isto impossibilita que os educandos entrem em contato com conhecimentos que condizem a sua realidade. Os livros didáticos, nesse contexto, reforçam uma ideologia dominante de uma minoria, que não atendem “[...] as necessidades e aos interesses da classe trabalhadora” (NOSELLA, 1978, p.11), do mesmo modo, inviabiliza a ação e o planejamento autônomo do docente.

Para tanto, apontarei reflexões acerca das instituições de Educação Infantil, que optam pelo uso do livro didático, contrapondo-se a realidade que vivenciei na instituição de Educação Infantil em uma unidade do Sesc de Goiânia. A referida instituição de ensino não faz o uso do material didático, mas sim, de livros de literatura infantil para planejar e proporcionar vivências e experiências na escola.

Partindo desse preceito, investigou-se a eficiência ou insuficiência do livro didático na Educação Infantil, assim como as possibilidades de experimentação proposta nas Diretrizes e Bases Curriculares nacionais. Do mesmo modo, buscou-se compreender se o uso do material didático permite que o professor planeje a aula, de acordo com às necessidades das crianças, ou se acontece uma ruptura da infância na escola. Partindo do princípio que a criança é um ser

¹ Nomenclatura usada pela Rede Municipal de Goiânia para: primeiro ano do ensino fundamental.

integral, em movimento, curiosa, sociável e lúdica, a proposta pedagógica na Educação Infantil deve propiciar uma formação que expresse essas características infantis.

Portanto, questiona-se a necessidade ou não do uso do livro didático na prática pedagógica da Educação Infantil, tendo em vista que o livro didático pode limitar a criação de atividades que expressem a cultura infantil, suas vivências cotidianas e seus interesses, bem como não atender o nível de desenvolvimento cognitivo da criança.

Esta pesquisa tem como base estudos de pesquisadores da área da Educação Infantil e do livro didático no sistema brasileiro de educação, como: Oliveira (2014); Boito, Barbosa e Gobbato (2016); Nosella (1978); Brandão e Selva (1999); Munakata (2012), entre outros, que contribuem com suas pesquisas para a construção de uma educação e materiais didáticos emancipadores.

Por fim, este trabalho é constituído de dois capítulos. No primeiro, faz-se discussão dos aspectos legais da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, demonstrando que tanto a legislação educacional, quanto os documentos que norteiam os currículos e projetos pedagógicos, avançam em relação aos direitos da criança, nos quais vão além do acolhimento e cuidar de forma assistencialista. Ou seja, caracterizam-se pelo atendimento educacional, no qual a instituição de ensino foca na formação integral da criança. Em seguida, aborda-se a questão do livro, como mercadoria que se insere na indústria cultural das editoras.

O segundo capítulo é composto por uma análise comparativa entre o conteúdo e a metodologia das propostas de Educação Infantil de alguns documentos legais, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e a Coleção de livro didático “Eu gosto Mais, Integrado: Educação Infantil” (2018). Elaboramos um quadro síntese no qual consta os eixos temáticos e objetivos de cada documento e do livro didático referendado. Ao final do trabalho, constam anexos das sínteses e das atividades pedagógicas do livro didático.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL, LEGISLAÇÃO E O LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo tem por objetivo discutir a correlação entre o avanço da legislação educacional, especificamente na Educação Infantil, com as orientações da BNCC (2018), alguns aspectos mercadológicos da indústria cultural do livro didático, bem como a implementação desse recurso na prática pedagógica do professor.

2.1 Surgimento da pré-escola e a legislação educacional brasileira

A Educação Infantil no Brasil, como primeira etapa da Educação Básica, é imprescindível para a formação humana e está fortemente ligada às conquistas no âmbito das políticas públicas voltadas para a criança e a infância, bem como a garantia de uma educação pública, laica e de qualidade.

Como é explanado por Nunes, Corsino e Didonet (2011), as instituições para crianças, existentes no período colonial brasileiro até a década de 1960, tinham caráter caritativas e assistencialistas, ou seja, não visavam o desenvolvimento intelectual das crianças que frequentavam essas instituições, mas sim o acolhimento e cuidado. Essas características baseavam-se numa concepção médico-higienista, comumente difundida nos primórdios das creches no País, que tinham o enfoque no cuidado físico e higiênico.

Ressalta-se que as mulheres de classe baixa tiveram elevado ingresso no mercado de trabalho, já que precisavam trabalhar para se manterem ou complementarem a renda familiar. Recebendo salários míseros e tendo que enfrentar dupla jornada de trabalho, as creches, a princípio, foram voltadas para as “mães trabalhadoras” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17) que precisavam de um lugar para deixar seus filhos enquanto enfrentavam horas exaustivas de trabalho. Em razão disso, as creches agiam como uma extensão da família nos cuidados da criança.

[...] geralmente visavam o cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluía, por vezes, orientações à família sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais, e ambientais, orientação sobre amamentação e desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 18).

Já as crianças de famílias abastadas, que tinham condições financeiras de arcar com os estudos, eram educadas nos Jardins de Infância, que visavam o “[...] desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio de atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão”

(NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.18). Deste modo, a classe social estabelecia o acesso à educação que cada criança teria na infância.

Isto posto, é notável que as “creches tinham caráter assistencial; os jardins de infância, educacional” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17) auxiliaram na manutenção da desigualdade no Brasil. O ensino voltado aos pobres não visava uma ascensão social e econômica, mas agia mantendo a hegemonia dominante. Por conseguinte, já no início da história da Educação Infantil no Brasil, a desigualdade entre classes caracterizava a desigualdade de acesso ao conhecimento. Traço ainda abundantemente presente na educação brasileira.

No final do século XIX, mais precisamente em 1880, com a criação da instituição particular de assistência à criança, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil (IAPI), no Estado Rio de Janeiro, que foram criadas novas concepções de instituições voltadas às crianças. Com a influência desse instituto, foi tomada a visão de “responsabilidade pública em relação à saúde, integração social e desenvolvimento das crianças” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 19).

Apesar de ainda ter em sua proposta um caráter higienista para as classes baixas, segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), foi incitada a responsabilidade pública governamental em atender as necessidades das crianças pobres. No século XX, o responsável pelo IAPI, funda o Departamento da Criança no Brasil, para zelar e divulgar os direitos das crianças. Foi tardio o início da concepção de “saúde, assistência e educação” como deveres do Estado e direito do povo brasileiro (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 19).

Em 1922, as políticas públicas responsabilizaram, de fato, a educação na infância ao poder público. Contando com os estudos de diversas áreas do saber, entre elas Pedagogia e Pediatria, especialistas sugeriram mudanças substanciais para a melhoria das condições na infância, como o fim da roda dos expostos e a obrigatoriedade da certidão de nascimento.

Já em 1967, o Ministério da Saúde distribuiu instruções para que as creches tivessem materiais apropriados de apoio para a educação de crianças pequenas. Além da criação da Pré-escola, maternais e jardins de infância, elas possuíam o mesmo objetivo: “promover o desenvolvimento integral harmonioso da criança, por meio de experiências de vida que favorecessem a formação de hábitos sadios e estimulassem a capacidade de adaptação progressiva ao meio social” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 21). Expondo parcialmente a preocupação com a formação integral da criança, que promove além da educação

de conhecimentos científicos construídos pela humanidade, garante-se o cuidado delas na instituição escolar, característica da Educação Infantil na atualidade.

Deste modo, esses objetivos se assemelham mais ao dos documentos oficiais atuais para a Educação Básica. É possível notar a essência dessas propostas, por exemplo, nas DCNEI que objetivam, por meio da prática pedagógica, proporcionar a formação de um indivíduo cidadão, consciente dos seus direitos e deveres.

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Similarmente na BNCC, pode-se notar a influência da concepção do passado, quando traz de forma medular a participação da família na Educação Infantil, como nota-se no seguinte trecho do documento:

Têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 36).

Porém, a BNCC e as DCNEI trazem diferenças em suas propostas, no que tange aos eixos estruturantes, que norteiam as práticas pedagógicas, por meio das interações e brincadeiras. Esta foi negligenciada por um longo período nos currículos propostos para a Educação Infantil, pois o negacionismo a impediu que as brincadeiras fossem concebidas não apenas como um ato inconsciente da criança, mas sim uma forma de significação social.

Como ressalta Navarro (2009), é no ato de brincar que as crianças são inseridas na sociedade, que descobrem e internalizam as regras e os costumes. A brincadeira deve ser entendida, pelos professores da Educação Infantil, como forma de mediação da internalização das regras e signos sociais. Uma criança brincando pode demonstrar, por exemplo, o quanto ela internalizou das atividades diárias da Educação Infantil, à medida em que incorpora os ritos e hábitos encorajados pelos professores.

“Para Vygotsky (2007), a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela” (NAVARRO, 2009, p. 2126).

No entanto, não é o bastante deixar que a criança apenas brinque no espaço escolar. É preciso que a escola proporcione um brincar de qualidade, fornecendo estímulos e espaços para que as crianças possam explorar e fazerem novas descobertas, possibilitando o aprendizado.

Conforme Ayoub (apud NAVARRO, 2009), é caracterizado como abandono pedagógico a não mediação das brincadeiras que são vistas nessa concepção como parte do processo educativo, pelos professores. Pois, “[...] é justamente no contexto da brincadeira que o professor descobre o seu papel de mediador” (AYOUB apud NAVARRO 2009, p. 2128). Portanto, entende-se a importância da formação docente voltada para a significação de uma prática pedagógica, na qual possua como referência concepções teóricas que reconheçam a criança como ser de possibilidades e em constante aprendizado.

Dessa forma, avança-se à medida em que as políticas públicas foram desenvolvendo novos olhares voltados a importância da Educação Infantil, correspondendo a uma etapa com necessidades globais, diferentemente do defendido anteriormente (apenas um depósito para as crianças serem cuidadas enquanto os pais trabalhavam).

Com o avanço das leis sanitárias, promovidas pelos Ministérios da Saúde e da Assistência social, juntamente a necessidade de pais proletários e soldados de terem lugares educacionais para deixarem seus filhos, que a Educação Infantil foi se consolidando, no Brasil. Ademais, evolui constantemente para uma educação obrigatória e com objetivos em torno da criança, como indivíduo histórico e social, (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011)

Mas foi apenas em 2009, que o Ministério da Educação tomou para si toda a responsabilidade sobre as instituições de Educação Infantil, consolidando as creches como instituições educacionais, e não mais assistencialistas. É educacional porque, de um lado, a partir deste século, a criança passa a ser concebida com sujeito do processo educativo que tem voz e participa de forma mais livre nas atividades pedagógicas, por outro existem diversos documentos legais que norteiam propostas curriculares e projetos pedagógicos para a Educação Infantil.

Essa concepção educacional teve implicações consideráveis na proposta pedagógica para essa fase da educação, como a criação de um currículo e de documentos norteadores das práticas pedagógicas. Conseqüentemente, as novas literaturas foram exploradas e novas concepções foram implementadas, a fim de atender as necessidades das crianças e todas as especificidades dessa faixa etária.

Com o término da ditadura militar, foi redigida a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que retomava os direitos e deveres dos cidadãos pautados na liberdade,

incluindo, também, os direitos à infância. Com a participação popular para a reelaboração da sociedade livre e um Estado não opressor, trouxe novas aspirações para a educação no Brasil. A Constituição Federal de 1988 (CF/88), por sua vez, foi um marco para o reconhecimento da criança como cidadã, ou seja, a criança como pertencente e ativa na sociedade, como merecedora de direitos e deveres. Tendo destaque no Art. 277, que estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, CF, 1988, Art., 277).

A legislação da situação da criança brasileira criou a mobilidade necessária para impulsionar estudos a respeito de como atender suas necessidades de forma efetiva e formativa. Isso levou a uma revolução da visão que se tinha da criança, que passa a ser entendida como ser global, com particularidades e possibilidades, direitos e deveres com a sociedade, e que necessitava de uma formação global para ter suas especificidades atendidas.

Assim, com essa nova Constituição, a criança tem destaque como “sujeito de direito” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 30), e as creches ganham a atenção das instituições responsáveis pela educação. Dois marcos legislativos que marcam a história da infância e da criança na primeira etapa da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), formula novos paradigmas para a Educação Infantil no País. Estabeleceu como imprescindível a interdisciplinaridade na atuação de creches e pré-escolas, atendendo a primordialidade de cuidar e educar na Educação Infantil.

Juntamente, para a organização da Educação Infantil no país, a BNCC determina que as crianças na fase da Educação Infantil devem ser divididas de acordo com a faixa etária. Esta consiste em três grupos “que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2018, p.44), sendo eles: creche para bebês (de zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e a pré-escola, para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

No entanto, mesmo com todos os avanços no âmbito da educação, a creche ainda é marcada como “[...] uma instituição que não dispõe de uma identidade bem definida e estabelecida. Encravada entre a família e a escola, a creche oscila entre as funções e significados

dessas duas outras instituições tão bem demarcadas no interior da sociedade” (MERISSE, 1997, p. 25).

Por ser historicamente entendida como lugar de cuidados na infância, a creche disputa constantemente esse papel com a família. Reforça-se a visão assistencialista histórica proveniente da roda dos enjeitados e outras instituições assistencialistas que tinham por finalidade a proteção e cuidado, sem nenhum fim educativo.

As pesquisas atuais que dizem respeito as creches, de acordo com Merisse (1997), tem as defendido não como uma supressora dos déficits da família com a criança, mas sim um ambiente alternativo para essa, cumprindo um papel socializador.

Nota-se, que tanto Merisse (1997), quanto Nunes, Corsino e Didonet (2011), concordam que as origens das creches no Brasil, fortemente ligadas a assistência de pessoas em situação de miséria, fornecidas por instituições filantrópicas e religiosas, marcam as concepções em torno dessas instituições de ensino, que encontram dificuldades para se estabelecerem como educacionais e indispensáveis para o desenvolvimento global da criança.

Acordando com o que é entendido pela BNCC (2018),

[...] nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (BRASIL, 2018, p. 36).

Assim, a BNCC propõe o trabalho com as diversas linguagens e áreas do conhecimento para promover o desenvolvimento integral na Educação Infantil, tendo como eixo a **interação** e a **brincadeira**. Ao consolidá-lo, a criança que passa por essa fase escolar, torna-se consciente da sua ação sobre o mundo e do mundo sobre ela, bem como se reconhecer como ser capaz de alterar a realidade e não como indivíduo passivo.

2.2 Indústria cultural e o livro didático

Ainda que exista “uma carência muito grande de pesquisas que discuta [sic] o uso do livro didático, ou seja, de pesquisas que visam analisar como se dá a interação entre conteúdo livresco, o saber do professor e o saber do estudante” (OLIVEIRA, 2014, p. 3), o livro didático, quando vinculado a uma lógica capitalista de produção de mercadorias, é facilmente

identificado nas grandes editoras de livros no Brasil, e conseqüentemente permeiam às escolas e os interesses da classe dominante. A ação velada da indústria cultural transforma as relações sociais em negócios a garantirem lucros, mas com pouca ou nenhuma individualidade e criticidade.

[...] os mecanismos próprios do sistema industrial moderno e nele reproduz ideologias dominantes [...] cada mercadoria se mostra especial e única, como se fosse feita com exclusividade, cujo poder está em criar ilusões, despertar desejos e vontades. Essa ilusão demonstra o caráter ideológico da indústria cultural, que, de maneira eficaz, colabora para falsificar as relações entre os homens e as coisas. (BRISOLLA, 2015, p.80)

Assim, “a editora produz livros atendendo aos critérios de aprovação em estados com currículo conservador e acaba por abastecer o mercado nacional com esses produtos” (MUNAKATA, 2012, p. 61). Isso fortalece a ideologia dominante de uma minoria, descaracterizando o livro didático como um material imparcial e neutro, que pode ser usado indiscriminadamente em sala de aula.

O livro didático “é um objeto de ‘múltiplas facetas’ caracterizado como fruto da organização e racionalização do trabalho humano” (BITTENCOURT apud BRISOLLA, 2015, p. 15).

O comércio dos livros didáticos, mostra-se vantajoso ao rendimento das editoras, como mostra Munakata (2012).

[...] segundo os dados da Câmara Brasileira do Livro para 2009, produziram-se no Brasil 386.367.136 exemplares de livros (incluindo primeira edição e reedições), dos quais 183.723.605 exemplares (47,55%) correspondiam a 19.721 títulos de obras didáticas da Educação Básica. No mesmo ano, do total de 371 milhões de exemplares vendidos, os livros didáticos corresponderam a 207 milhões de exemplares (55,79%); para o faturamento total de quase 3,38 bilhões de reais, o livro didático contribuiu com mais da metade (1,73 bilhões de reais). (MUNAKATA, 2012, p. 59).

Os lucros exorbitantes conferidos as editoras servem para reforçar que a lógica do sistema Capitalista pode estar em todas as esferas da sociedade, em especial nas produções em larga escala, destinadas a um público específico.

Da mesma forma, é favorável aos interesses dominantes, pois segundo Nosella (1978), age como aparelho ideológico de Estado, por meio de textos didáticos que mascaram uma ideologia que prejudica a ascensão social e intelectual da classe trabalhadora, que por sua vez é a única que não leva sua parcela vantajosa na produção em massa de livros didáticos. Processo que reduz “a razão à técnica” (ADORNO; HORKHEIMER apud BRISOLLA, 2015, p. 29).

Mas “[...] a indústria cultural não se faz somente na racionalização da técnica que envolve o processo de produção do livro didático, mas, também, como forma de afastar os sujeitos da perspectiva do esclarecimento”, deturpando o poder e dever emancipatório da educação escolar (BRISOLLA, 2015, p. 91).

Ainda segundo Brisolla (2015), o livro didático produzido e comercializado na lógica do capitalismo reflete na formulação das bases e diretrizes para a educação brasileira, como foi o caso do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD, 1985), cujo foi intercedida a compra de livros didáticos, que foram fornecidos aos alunos e professores das escolas públicas do Brasil da educação básica². Isso fez com que o Governo contribuísse com uma grande parcela dos lucros de editoras que investem na publicação dos exemplares.

Até o ano de 1996, os professores da rede pública de educação escolhiam e solicitavam os livros didáticos que seriam mais adequados para suas salas de aula e suas rotinas. Esses livros eram adquiridos pelo PNLD, porém, posterior a essa data, a compra dos livros didáticos passou a ocorrer de outra maneira. As editoras interessadas em participar do programa inscreviam seus exemplares no edital desse Plano, com data e termos definidos pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE). Os exemplares inscritos eram examinados por professores de Universidades, e selecionados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), que faziam uma crítica e avaliação do material. Essas avaliações eram divulgadas no “Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino” (MEC, 2018).

Deste modo, apenas os livros aprovados pelos avaliadores poderiam ser escolhidos pelos professores da rede pública, levando às editoras ao movimento de produzirem livros didáticos que tendiam para o atendimento dos interesses dos avaliadores, minimizando, por sua vez, a importância da opinião do professor que usa o material em sua prática docente. Em decorrência disso, há a redução do planejamento pedagógico em detrimento dos materiais previamente escolhidos, que muitas vezes não atendem a realidade da sala de aula, mas sim a uma lógica de mercado capitalista, que usa de artifícios estéticos e chamativos para tornar seus produtos desejados por um público alvo (MUNAKATA, 2012).

Novas propostas de livros didáticos já atendem as necessidades dos professores com a elaboração do plano de aula, trazendo no livro do professor, elementos extras que contém as

² Educação Infantil; Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5ºano), Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9ºano) e Ensino médio.

habilidades da BNCC e em quais disciplinas pode-se usar cada uma delas, além de textos e “sugestões de explicação” para os conteúdos presentes no livro.

Essa adaptação que pode ser vista, a princípio, como uma formação cotidiana para os professores, contudo se formos analisar de maneira crítica, a predisposição de conteúdos e habilidades, bem como o direcionamento de explicações, mostram a influência direta do livro didático na atuação do professor e no engessamento dos processos educativos, revelando um caráter de dominação. “São necessidades induzidas e manipuladas que envolvem os indivíduos de maneira que estes se sintam atraídos e não percebam a trama por trás do sistema que os oprime” (BRISOLLA, 2015, p.31) depreciando a formação pedagógica dos professores em atuação.

As grandes indústrias editoriais então, se beneficiam da influência do “[...] papel de transmissão de saberes socialmente valorizados e aceitos dentro da cultura” que o livro didático possui na sociedade, enquanto fragmentam o processo criativo em prol de uma produção em massa (BRISOLLA, 2015, p. 15). Assim,

O processo de mudança, que antes tinha o autor como seu principal idealizador, cedeu lugar aos profissionais cada vez mais especializados em determinada etapa de produção, tais como autor, editor, ilustrador, divulgador, responsável pelo projeto gráfico, revisor, distribuidor, entre outros. A fragmentação do processo de produção e do trabalho especializado é fruto do desenvolvimento tecnológico que impõe uma nova racionalidade técnica aos setores de fabricação, divulgação e comercialização (BRISOLLA, 2015, p. 16).

Desse modo, promoveu-se a padronização do pensamento, e anestesiando a sociedade ao longo dos anos, tendo como aliada a escolarização acrítica e seus materiais pedagógicos. Além de fragmentar e reduzir os conteúdos escolares, com premissa de tornar o conhecimento epistemológico mais acessível à população, apresentam-se meias verdades e enredos históricos distorcidos, que são perpetuados nos discursos sociais. As áreas do conhecimento são apresentadas como disciplinas distintas e distantes do cotidiano e a literatura como lazer, destinada as horas vagas, sem debates e discursões que fomentem o pensamento crítico e a descoberta, que são substanciais para a mudança benéfica da sociedade. (BRISOLLA, 2015) (OLIVEIRA, 2014)

Ademais, “[...] o conhecimento científico se fez a partir dos movimentos históricos construídos pelos homens” (BRISOLLA, 2015, p. 35). Consequentemente, não tem possibilidade de ser neutro de ideais, princípios, valores, pensamentos, filosofias, doutrinas, concepções, conceitos, juízos e política. A escola como parte e fruto da sociedade e não denegada dessa, tem sua prática transversalizada por esse conjunto de convicções.

É nesse contexto que temos o livro didático “[...] como objeto que deve ser investigado e questionado, visto que o conhecimento é fruto da ação do sujeito envolvido em suas preocupações com as atividades diárias e em seus interesses e motivações” (BRISOLLA, 2015, p. 35). Além disso,

[...] o objetivo real da ideologia subjacente aos textos de leitura é de criar um mundo relativamente coerente, justo e belo, no nível da imaginação, com a função de mascarar um mundo real, que, contraditório e injusto, é necessário para os interesses da classe hegemônica (NOSELLA, 1978, p. 177).

A alienação das massas, no que tange aos conflitos atribuídos no sistema capitalista, faz com que as pessoas não possam atuar na modificação da realidade. Estandarizando uma educação “voltada para um aprendizado desprovido de caráter dialético” (BRISOLLA, 2015, p. 42) sem revelar as contradições da sociedade atual. Quando, por hipótese, o conteúdo apresenta algum problema na sociedade, a solução é inserida logo em seguida de maneira facilitada e irreal.

Destarte, a indústria cultural, como produto do capitalismo, mantém um padrão de: comportamentos predispostos pelo sistema, notória verticalização das relações sociais, e constante manutenção da dominação entre classes e hierarquias. Essa influência pode ser notada na postura de alguns professores em sala de aula. Os docentes enxergam os alunos como receptores e espectadores passivos, que estão na escola para aprender o conhecimento que vem sendo posto a diversas gerações, e o professor como o receptáculo, que detém o conhecimento de valor e o transmite para a turma. “O objetivo último desse esquema é condicionar os seres a uma atitude de passividade diante do modelo de sociedade vigente” (NOSELLA, 1978, p. 177).

O eminente engessamento dos processos educativos resultantes de uma sociedade massificada e com consciências anestesiadas para os conflitos que são inerentes ao sistema capitalista. A escola como um campo de conhecimento científico, e os professores como agentes socializadores desse conhecimento, não são exceção à regra do capital. Constantemente influenciada pelos movimentos que acontecem na comunidade, a escola precisa ser repensada e os processos educativos reformulados para que não comunguem com ideais das classes dominantes, que anulam os direitos da classe baixa.

A Educação Infantil, como fase em que a criança constrói a sua visão de mundo e formula conceitos e ritos sociais, se mostra uma etapa de suma importância para a formação do indivíduo. Todavia, esta etapa vem sendo negligenciada pelo poder público ao implementar

materiais e práticas que não estimulam a leitura de mundo das crianças e, conseqüentemente, não proporcionam sua emancipação.

2.3 O livro didático e a educação infantil

O ingresso na Educação Infantil, “como primeira etapa da Educação Básica [...] é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018, p. 36). Esse processo é definido pelo momento em que a família confia a escola a educação da sua criança, com a finalidade de que esta possa ter acesso ao conhecimento construído pela sociedade ao longo dos anos e para que seja inserida efetivamente nessa.

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, 2018, p. 44).

Os objetivos de desenvolvimento e aprendizado são norteados por campos de experiências que consistem em 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, 2018, p. 40). Esse arranjo curricular deve estar em concordância com os conhecimentos que as DCNEI estabelecem como necessários para o desenvolvimento integral das crianças.

Ainda, na primeira fase da educação, segundo a BNCC, as crianças têm “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 38). Dentre eles estão: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se**. Os seis direitos de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil garantem, principalmente, a formação do humano e do social. É notória a não preocupação tenaz na introdução dos conteúdos curriculares escolares, mas sim em propiciar a vivência no espaço escolar.

Entretanto, quando analisadas as propostas de livros didáticos para a Educação Infantil, nota-se uma forte presença da cultura da alfabetização precoce nesses materiais, e que por vezes omitem os princípios estabelecidos pelas DCNEI, como:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Em benefício do atendimento às exigências do mercado de aperfeiçoamento de técnicas e habilidades, o humano é desconsiderado no processo. Por exemplo, às crianças não são apresentadas a termos/práticas de democracia e ética, por estereótipos de que, por serem pequenas, não conseguem compreender os processos civilizatórios. Porém, é nessa fase que elas podem internalizar esses princípios com maior efetividade e naturalidade, já que no ensino fundamental (tradicional) esses princípios são apresentados de forma curricular e disciplinar, causando o distanciamento da realidade da turma e da comunidade que a escola pertence.

Outro ponto a se considerar é a implementação do livro didático na Educação Infantil. A construção da relação afetiva entre professor e aluno deve ser considerada ponto indispensável para que sejam promovidos, em ambiente escolar, sentimentos de respeito e empatia. Contudo, quando se trata das atividades em livros, essa afetividade é trabalhada por meio de pinturas e escrita, e poucas são as propostas que sugerem o contato entre pessoas.

Vale ressaltar ainda que a afetividade pode ajudar na assimilação do aluno às práticas que acontecem na escola, e conseqüentemente evita os conflitos entre alunos e professores, tornando o ambiente escolar mais agradável e passível de uma aprendizagem significativa.

Quando a escola adota métodos totalitários, que prezam pela hierarquia e de atividades acríicas, age na manutenção da ideologia dominante.

[...] num modelo autoritário e repressivo, onde a comunicação é unidirecional. Tudo isso porque a função educativa da escola é “formar” (enquadrar dentro de uma forma) o aluno, que será um futuro cidadão da sociedade capitalista, transformando-o num ser “educado” = “obediente” = “passivo”. (NOSELLA, 1978, p. 178).

Entretanto, os livros didáticos têm bons índices de aceitação pela sociedade e pelas instituições educativas, principalmente nas escolas de Educação Infantil da rede particular de ensino. Mas este não é um movimento exclusivo do ensino privado, algumas prefeituras tomam a iniciativa de fornecer o livro didático antes do ensino fundamental às instituições de Educação Infantil públicas, mesmo que não sejam propostos pela BNCC ou DCNEI.

O caso da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza é exemplo dessa distribuição de livros didáticos. Em 2017, com apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME), essa rede municipal distribuiu livros didáticos para os alunos da Educação Infantil, das turmas infantil IV e V.

A Prefeitura de Pinheiro-MA, em 2018, também distribuiu livros didáticos de Linguagem, Matemática, Natureza e Sociedade para a Educação Infantil I, II e III. Nos canais oficiais da Prefeitura, o então Prefeito João Luciano da Silva Soares, declarou

Educação é uma prioridade na nossa gestão e para as nossas crianças não tem que se medir esforços; o programa do livro não faz a distribuição para os nossos pequeninos, mas nós fazemos a nossa parte, investimos nos alunos e compramos os livros para que eles possam sair do ensino infantil ambientados e alfabetizados para o ensino fundamental (SOARES, João Luciano da Silva; Prefeitura distribui livro didático para alunos da educação infantil. Prefeitura Municipal de Pinheiros, 2018)

A fala do prefeito não demonstra preocupação em respeitar o desenvolvimento da criança. Sua capacidade criadora, interação com o meio social e ambiental e, a descoberta do pessoal, são soterradas pela cobrança de uma educação voltada para a aquisição da leitura e escrita. Os livros didáticos, nesse contexto, apresentam uma docência tradicional, prevalecendo a cultura escolar em detrimento das culturas das crianças e das infâncias.

Outro ponto a se considerar é que o professor da Educação Infantil também tem novas exigências quando a escola opta pelo uso do livro didático. Esta passa a se preocupar em colocar as tarefas do livro em seu planejamento diário, a fim de cumprir às exigências e expectativas inerentes ao livro didático e ao senso comum, limitando suas práticas cotidianas à um ensino pré-moldado, no qual os alunos devem seguir enquanto estiverem na escola. Dessa maneira, é tirado do educador e educando a oportunidade de pesquisar e refletir.

Esse perfil pedagógico se encontra distante do defendido por Boito, Barbosa e Gobbato (2016), que apontam que o professor da Educação Infantil deve:

[...] considerar os tempos da infância em espaços onde a criança possa aprender a interagir e a construir relacionamentos, a conviver, a conhecer seus sentimentos, negociar pontos de vista, brincar e, com isso, criar, inventar, ser curioso – elementos significativos para a formação humana. (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p. 5).

Portanto, reforça a importância de uma identidade e agir dos professores da Educação Infantil, os quais não reproduzam o tipo de docência das outras etapas de ensino, respeitando as especificidades da Educação Infantil, norteadas pelo ensino e cuidado.

A prática docente deve considerar as atividades cotidianas e significativas na infância, bem como permitir que as crianças intervenham no ambiente escolar; ação que é limitada com a segmentação dos conteúdos nos livros didáticos. Mesmo que os livros didáticos destinados à Educação Infantil contenham algumas atividades lúdicas de interação e vivências que não se

limitem apenas a escrita no papel, é predominante as tarefas que devem ser realizadas e registradas no próprio livro, não expandindo a relação “criança- objeto livro”. (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p. 10), além de não propiciar a interação entre crianças.

Deve-se considerar que quando às crianças chegam na escola, elas já passaram por um movimento de culturalização, dentro do seu contexto familiar, pois são inseridas, desde que nascem, a costumes, ritos e religiões, e por isso, figura essas práticas no seu tempo na escola.

Quando a instituição escolar reconhece essa realidade, acaba por ter ferramentas para contextualizar o ensino às diversas realidades que podem subsistir em uma mesma sala de aula. Assim, torna-se o ambiente escolar uma rica troca de costumes e hábitos de uma mesma sociedade.

De acordo com Carvalho e Salles (2015, p. 2), é preciso “[...] constituir um olhar para a criança enquanto ser capaz, completo e ativo, que pode contribuir e nos dizer sobre elas mesmas no processo de construção de suas subjetividades, bem como de formação e afirmação de diversas infâncias”. Deve-se reconhecer que a criança detém uma cultura, e mais, que essa é capaz de ressignificá-la, de acordo com as suas necessidades. Este é um ponto crucial para que as instituições de Educação Infantil não preconizem o ensino, isto é, que às crianças da Educação Infantil não tenham a rotina escolar do ensino fundamental e todas às suas obrigações.

A negação da infância na escola, assim como o déficit na formação, de uma identidade docente, e de professores para atuarem na Educação Infantil, fazem com que a potencialidade das crianças na fase da infância fique limitada.

[...] às atividades relacionadas com a emergência da leitura e da escrita [que] são em sua maioria centrada na memorização e repetição das letras e dos números, onde se tem claramente delimitado que o que se aprende na escola é o desenvolvimento intelectual pontual em detrimento de outras dimensões (CARVALHO; SALLES, 2015, p. 3).

Conforme Prado (1999), é importante atender o direito de a criança construir, descobrir, explorar e comunicar, por meio da infância e da brincadeira, para que ela possa viver as etapas da vida e da construção do conhecimento de forma profunda e significativa, como protagonista dotado de direito para falar e ser ouvido. Para tanto, é necessário que a escola de Educação Infantil conceda esse espaço a criança, assim como reconheça a importância desse processo característico da infância.

Reconhecimento esse que é enfatizado no documento das DCNEI, além de constatar a criança enquanto sujeito de direitos.

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

Salienta-se a necessidade da instituição de Educação Infantil conceder a criança seu lugar de fala, pois diz respeito ao humano. De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 80), “todos temos a necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos, sonhamos”.

Ao analisar essas propostas e aspirações para a Educação Infantil e para as crianças, em uma perspectiva em que o uso do livro didático se faz obrigatório, parece ser uma tarefa inconcebível de ser realizada, devido ao cumprimento da agenda escolar que as tarefas do livro didático pré-estabelecem. Por trazerem um conteúdo a ser seguido do início ao fim do ano letivo, o livro didático limita a ação do professor da Educação Infantil, contrariando veementemente às Diretrizes para a Educação Infantil.

As orientações disponibilizadas pela BNCC destacam que o uso da literatura infantil na Educação Infantil é fundamental para a formação integral da criança. Entende-se que a variedade de textos literários, como fábulas, contos de fadas, contos, lendas, dentre outros, possibilitam a discussão, em salas de aula, de aspectos cotidianos comuns a realidade da turma, bem como trabalhar e estimular emoções e valores humanos.

Logo, os textos literários são de grande valor para os professores da Educação Infantil, assim como para a implementação da prática das Diretrizes e Bases legais, já que com os Livros Literários é possível ir além de perguntas genéricas e do estudo sintético, pode-se levantar hipóteses, promover investigações e formular soluções, ou seja, estimular o interesse dos alunos, do mesmo modo apresentar a ciência como forma de significar e criar a sociedade.

3 RECURSOS DIDÁTICOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

O presente capítulo é composto pela análise do conteúdo e metodologia da prática pedagógica na Educação Infantil, baseada nas várias áreas do conhecimento, bem como a eficácia ou insuficiência do livro didático na Educação Infantil, e se esse possibilita a utilização da proposta das Diretrizes e Bases Curriculares na rotina escolar da Educação Infantil brasileira, respeitando a cultura e necessidades das crianças.

A análise será sustentada a partir das propostas na BNCC (2018), DCNEI (2010) e do Livro didático “Eu gosto mais integrado: educação infantil, volume 2”. O método de procedimento será o comparativo, entre o que é determinado pelos documentos direcionados para orientar o trabalho e objetivo dos professores da Educação Infantil e, a estrutura notada no Livro Didático selecionado. Sucessivamente, serão exploradas as dicotomias e similaridades dessas propostas, tendo como auxílio textos científicos de alguns autores que abordam em suas pesquisas o livro didático, a Educação Infantil e, a infância.

Foi pré-determinado, como recorte para esta pesquisa, a fase da Pré-escola (para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses), faixa etária determinada pela BNCC. Assim, os seguintes quadros apresentam os eixos temáticos e as propostas para a faixa etária selecionada, a partir das DCNEI, BNCC e o livro didático supracitado.

Quadro 1 -Eixos temáticos e objetivos dos recursos didáticos para a educação infantil (DCNEI)

DOCUMENTO	EIXO(S) TEMÁTICO(S)	OBJETIVOS A DESENVOLVER
DCNEI	Brincadeira e Interação	<ul style="list-style-type: none"> • ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; • imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; • experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; • Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; • Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; • Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

		<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; • Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; • Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; • Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; • Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; • Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
--	--	--

Fonte: Brasil (2010, p. 25- 27)

Quadro 2 - Eixos temáticos e objetivos dos recursos didáticos para a educação infantil (BNCC)

DOCUMENTO	EIXO(S) TEMÁTICO(S)	OBJETIVOS A DESENVOLVER
BNCC	“O eu, o outro e o nós”	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar e expressar sentimentos e emoções. • Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. • Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
	Corpo, gestos e movimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. • Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. • Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. • Coordenar suas habilidades manuais.
	Traços, sons, cores e formas	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. • Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. • Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
	Escuta, fala, pensamento e imaginação	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. • Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. • Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. • Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. • Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. • Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. • Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. • Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).
--	---	--

Fonte: Brasil (2018, p. 40-43)

Quadro 3- Eixos temáticos e objetivos dos recursos didáticos para a educação infantil (Livro)

DOCUMENTO	EIXO(S) TEMÁTICO(S)	OBJETIVOS A DESENVOLVER
LIVRO DIDÁTICO <i>Coleção Eu Gosto Mais, integrado</i>	Descobrir o Ambiente em que vivemos	<p>- Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • nome e sobrenome; • alfabeto A ao Z; • lista de nomes da turma; • escrita espontânea. <p>- Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • noção: grande/ pequeno/ médio; muito/pouco; muitos/alguns/nenhum; dentro/fora; alto/baixo; curto/comprido; largo/ estreito; grosso/fino; maior/menor; embaixo/em cima; perto/longe; direita/esquerda; para cima/ para baixo; na frente/ atrás/ ao lado; cheio/ vazio; pesado/leve; inteiro/metade. • classificação; • semelhanças e diferenças; • sequência numérica 1 a 10; • sequência numérica 20 a 30. <p>- Natureza e Sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • identidade; • autocuidado; • corpo; • higiene pessoal; • alimentação; • os sentidos: visão/audição/olfato/paladar; • tempo: dias da semana; condições atmosféricas; • família; • moradia; • escola; • profissões; • regras de convivência; • preservação do meio ambiente; • a água; • plantas; • animais: ciclo da vida/nascimento/locomoção/cobertura do corpo/animais silvestres/ animais domésticos • meios de transporte; • sinais e placas de sinalização; • meios de comunicação.

Fonte: Passos (2018, p. 4-5).

De acordo com o que é proposto pela BNCC (2018), a aprendizagem efetiva é considerada na primeira fase escolar, “[...] tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências” (BRASIL, 2018, p. 44), tendo como eixos estruturantes, a todo momento, as interações e a brincadeira.

Os eixos temáticos estruturados para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, são os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos** que os profissionais da Educação Infantil devem visar, direcionando sua metodologia para alcançar tais. Assim, o ensino para crianças é dividido por **campos de experiências**, que devem ser explorados no dia a dia da Educação Infantil, por meio de projetos temáticos que despertem o interesse da turma, bem como possibilitem a investigação e o descobrimento de aspectos essenciais e presentes na sociedade. Isso deve ser feito sem que aconteça a ruptura com a infância, ou seja, as brincadeiras devem permear essas atividades. A proposta pedagógica que também pode ser notada no DCNEI, apresentada no quadro 1, já possui o eixo temático **Brincadeira e a Interação**.

Entende-se que, tanto para a BNCC, quanto nas DCNEI, a criança deve compreender o mundo e a si mesmo, mediante experiências empíricas que explorem o mundo e suas possibilidades, aprendendo sobre si e o outro, de forma a garantir que elas façam parte da sociedade, enquanto um ser ativo e capaz de criar. Conseqüentemente, elas farão parte da construção de uma cultura geral, bem como de uma cultura infantil própria, “[...] uma vez que a apropriação e a construção da cultura pelo homem concretizam-se na e pela interação de uns com os outros numa elaboração conjunta de significados sociais” (ROCHA apud PRADO, 1999).

Isto posto, nota-se que os dois documentos bases para a educação no Brasil, BNCC e DCNEI, são estruturados a partir de práticas cotidianas que podem possibilitar no ambiente escolar, e com a intencionalidade do professor, descobertas e aprendizado.

Já o livro didático em questão, apresentado no quadro 3, tem enfoque na fragmentação do conhecimento em disciplinas que atendem aos currículos destinados ao ensino fundamental. E mesmo que seja proposto a interação com o meio, as atividades unicamente realizadas no livro impossibilitam o envolvimento efetivo do aluno com seus pares e com ambiente escolar. Essa prática, que de acordo com Carvalho e Salles (2015), antecipam as vivências e conteúdo que deveriam ser experienciadas apenas no Ensino Fundamental.

O documento da BNCC, traz orientações a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e propõe a não ruptura abrupta entre as duas fases, mas sim a continuidade dos eixos estruturantes de forma mais aprofundada.

Ainda se percebe, que o livro didático analisado, expõe de forma deliberada uma organização voltada para o Ensino Fundamental, até mesmo pelos termos que são utilizados ao longo da edição. No sumário, as atividades são organizadas em áreas do conhecimento: linguagem, matemática e natureza e sociedade, enquanto as atividades são adequadas a esse currículo e intituladas como “conteúdos” e “lições”. A fragmentação não deveria ser destinada a essa fase da educação, como apresentado no livro.

O conteúdo de “Natureza e Sociedade” abordam temas como a família, o eu e o outro. A priori, parece adequar-se ao que é proposto pela BNCC e pelas DCNEI. Todavia, quando se analisa as atividades propostas no livro didático analisado, pode-se notar uma barreira em significar uma prática que possibilite que o aluno pense e crie com criticidade, por a escrita no papel (no livro) ser tida como forma exclusiva de atividade. Quando é sugerida uma atividade que não seja a escrita no próprio livro, são resumidas em recortes de revistas e jornais que sejam coladas no livro, ou seja, o fim último sempre é o livro didático, não viabilizando o contato afetivo com o ambiente escolar.

Outro aspecto limitador são as cartelas de figurinhas que o exemplar possui, com o objetivo de preencher algumas atividades. Tal prática, em um ambiente já limitado pelo uso constante do livro didático, acaba por limitar ainda mais o desenvolvimento motor da criança. Com a supressão do desenho e do colorir terá seu desenvolvimento dificultado, bem como a limitação de espaço, expressão por meio da arte, o uso das imagens com o fim de comunicação, entre outros benefícios que o desenho pode oferecer a criança em fase de desenvolvimento.

Quanto ao trabalho do professor, este também sofrerá impactos, já que com essas atividades pré-moldadas a criança se expressará menos de forma individual. Isto inviabiliza o docente de conhecer traços pessoais dos seus alunos, comportamento, limitações e possibilidades. O professor perde seu papel como agente socializador e passa a assumir a função de ler manuais. Para Carvalho e Salles (2015):

[...] a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil, parece-nos que existe ainda um caminho a percorrer na busca pela especificidade do papel de professor de crianças pequenas, o que faz com que a alternativa para alguns profissionais e, equivocadamente exigida por alguns sistemas de ensino, seja o modo de ser docente do Ensino Fundamental (CARVALHO; SALLES, 2015, p. 4).

Desse modo, o papel do professor não pode ser pensado a partir da relação com o material didático, mas sim com a relação que é construída com a criança, em práticas significativas e que visem a autonomia de aluno e professor, além de ter a colaboração e o coletivo como pautas.

Também é necessário o fornecimento ferramentas para que as crianças se constituam como indivíduos capazes de alterar a realidade na qual estão inseridos, e não totalmente pacíficos a ela. Para tanto, é fundamental que as práticas escolares sejam estimulantes e desafiadoras e “que possibilitem as crianças reconstruir [sic] e reinventar [sic] o mundo, criando e expressando-se pelas diversas linguagens” (CARVALHO; SALLES, 2015, p. 5).

As atividades do conteúdo “linguagem” foram as que se mostraram mais tradicionais e ineficientes na interação e internalização do meio. São encontradas propostas de atividades de cobrir pontilhado, na qual remetem as cartilhas de alfabetização (vide anexo 1). Outro aspecto corresponde a condução de uma concepção que não oportuniza a compreensão da escrita como ferramenta social, o uso social da leitura e escrita. As atividades presentes no livro priorizam a repetição e memorização, que não permitem a significação de textos em leituras interpretativas e críticas. A lição 30 (vide anexo 2), como exemplificação, mostra que apesar de apresentar o poema Dona Dita, do Pedro Bandeira, para o ensino da letra D, o traz como uma ilustração da página, enquanto os pontilhados e repetições ganham a atenção na atividade proposta.

Ao professor com um olhar crítico, pode surgir a ideia de ir além do que é proposto pelo livro didático. Esse docente poderia ler o texto frisando as palavras que começam com a letra D, pedir que as crianças identificassem no texto a letra em questão e ou fazer ilustrações das palavras que acharam com a letra D. Porém, segundo Oliveira (2014), o livro didático tem sido usado continuamente em escala global, que constitui a imagem de curadoria, que guarda todos os conhecimentos verdadeiros e essenciais para todos da sociedade, além de exclusivo apoio ao professor, quando não o substitui.

As atividades têm sequência apresentando todas as letras do alfabeto brasileiro, de forma generalizadas: G de gato, R de rato, T de tatu, Z de zebra e, assim, seguidamente nas demais letras. O livro não explora a cultura das crianças e da comunidade na qual essa está inserida, negligenciando a zona de interesse da turma e as palavras que essa turma já conhece em seu cotidiano, mas que ainda não foi entendida como escrita.

A cultura do currículo e dos conteúdos se sobrepõem a realidade e necessidade do aluno da Educação Infantil. A antecipação da alfabetização condiciona as práticas pedagógicas em

seguir pontualmente o que é solicitado no livro, “de modo a favorecer um distanciamento do que legitimam as DCNEI” (CARVALHO; SALLES, 2015, p. 2)

O conteúdo de Linguagem também conta com lições da escrita do próprio nome e idade, na folha do livro e com lápis de escrever. Cria-se uma rotina tipicamente do ensino fundamental que, segundo Carvalho e Salles (2015), torna a escola lugar de atividades de ler e de escrever, distanciando a vivência e descoberta. O foco está em “[...] atividades relacionadas a escrita do nome; da iniciação a alfabetização, centradas, sobretudo, no conhecimento e memorização das letras e números” (CARVALHO; SALLES, 2015, p. 2). Cria-se no imaginário percepções relacionadas a escola, acreditando que o aprendizado se restringe ao ler e escrever, provocando, muitas vezes, o distanciamento dos alunos e da escola, pois a aula se torna um momento tedioso e carregado de obrigações.

Nas lições de matemática, os mesmos aspectos da matemática são notados: pontilhados e colagem de figurinhas (vide anexo 3), assim como a memorização dos números e foco em contas de adição. Essa forma de operação básica em especial, é apresentada nas atividades de forma simplista e facilitada, onde as contas apresentam uma estruturação previa e os resultados, por meio de desenhos ou pontilhados que devem ser preenchidos.

Os desenhos que ilustram as lições são: lápis, palhaço, carro, sorvete, joaninha e apito, mas não apresentam uma lógica do uso social das contas de somar, ou seja, não é apresentado um problema a ser resolvido, apenas imagens e números aleatórios que devem ser contados e pintados.

Como constata Brandão e Selva (1999, p 75), “parece haver uma preocupação em simplificar, poupar a criança de raciocínios mais elaborados. No entanto, mais adiante, essa mesma criança passará a ser cobrada para resolver problemas dessa natureza” com o avançar das exigências do currículo escolar.

A lição 94 (vide anexo 4), tem uma proposta que indica para as crianças que os números fazem parte do cotidiano da sociedade e pede para que circulem os números nas imagens da página. Entretanto, mesmo que exponha a usabilidade dos números na sociedade, para a faixa etária. de acordo com a BNCC e as DCNEI, a interação resultaria ganhos pedagógicos e sociais mais efetivos, como é o caso de um passeio na escola, para descobrir os números que fazem parte do cenário da instituição, ou que fosse descoberto quantas salas e janelas existe no local, para que os alunos pudessem conhecer o meio em que frequentam e interagir nesse espaço, enquanto, paralelamente, internaliza o papel social dos números e operações. Assim, pode-se

formar um indivíduo que tenha capacidade de usar o conhecimento construído na fase escolar para resolução de conflitos cotidianos e sociais.

O livro traz também atividades extras, intituladas “almanaque”, que abordam as datas comemorativas do calendário brasileiro e feriados nacionais. No dia 21 de setembro é proposta uma atividade para o “Dia da Árvore” (vide anexo 5). Na referida atividade, o aluno deve desenhar uma árvore e pintá-la com tintas coloridas. Compreende-se que a atividade se limita ao abstrato, inviabilizando um contato significativo com o meio ambiente.

Para a data em questão, conforme proposta da BNCC e das DCNEI, poderia-se proporcionar o contato com o solo, plantando de uma árvore na escola ou bairro, mediante brincadeiras em volta ou nas árvores da escola, atendendo a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento diversos, além de atender o que foi proposto pelas DCNEI, no que diz respeito a organização de espaço, tempo e materiais. Dessa maneira, efetiva-se os objetivos das diretrizes para a Educação Infantil no “estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 19).

Outra atividade limitadora notada, foi a do dia 19 de novembro, dia da bandeira. A atividade se limita apenas a colar um adesivo no lugar indicado (vide anexo 6), enquanto todo o restante do desenho já vem completo e colorido. Não há estímulos por meio da interação e da brincadeira, nem em relação ao pensamento crítico acerca da data. Uma atividade alheia aos conhecimentos que a humanidade produz, bem como à capacidade criadora da própria criança.

Portanto, quanto mais as atividades do livro didático são analisadas, mais essas se distanciam dos princípios e objetivos da BNCC e das DCNEI. Além de subestimar e limitar o agir do professor e dos alunos, trazem propostas simplistas e desconectadas a realidade social e local, sempre restritas ao papel e a aquisição da leitura e da escrita. Desse modo, infere-se a desconsideração do processo de amadurecimento e internalização dos sons e formas que as crianças precisam passar para que sejam alfabetizadas.

O fato do livro didático “Eu gosto Mais, Integrado: Educação Infantil” trazer um selo de certificação de que está alinhado a BNCC, torna-se uma questão preocupante, já que não cumpre com essa proposta estabelecida.

A propaganda pode estar diretamente relacionada com a Indústria Cultural, já que quem adquire o livro acredita que ele está seguindo a proposta estabelecida BNCC. Contudo, percebe-se que a realização atividades tendem a padronizar o pensamento e a ação, impossibilitando que alunos e professores construam pensamentos críticos capazes de alterar a realidade de

dominação atualmente existentes. “Na indústria cultural, os bens culturais curvam-se para a lógica do capitalismo, transformando não somente a cultura e a arte em mercadoria, mas também a educação” (BRISOLLA, 2015, p. 90).

A forma de avaliação na Educação Infantil, assim como a prática, também é modificada pelo uso do livro didático. Já que com a adoção desse material pedagógico, o aluno tem de atender as exigências daquele, ou seja, o aluno precisa realizar as atividades conforme o que é pedido no livro, para que seja avaliado de forma positiva pelo professor, mesmo que a fase da infância e nível de abstração da dela não permita uma compreensão plena do que é proposto. Desse modo, o aluno tem que cumprir com objetivos que não são correspondentes com a faixa etária, bem como o professor passa a avaliar processos que correspondem as especificidades da infância e da criança.

Em suma, a construção de um ser integral, criativo, que tenha autonomia para pensar o mundo e seus conflitos, bem como modos de superar esses impasses, não é possibilitado pelas vivências na escola, em foco, na Educação Infantil. O processo de ensino aprendido é alienado com novas propostas que prometem a revolução por meio da tecnologia e do pensar lógico, mas que na verdade vendem modelos de formação de força de trabalho para que se perdesse o atual sistema e toda a sua lógica mercadológica. Assim como desumaniza o trabalho docente e destina ao professor, não mais o papel de agente socializador, mas sim de instrutor, limitado a aplicar e ensinar técnicas que sejam úteis para o sistema em questão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priori, foi proposto neste trabalho uma análise comparativa entre os recursos didáticos destinados à Educação Infantil, sendo eles: BNCC, DCNEI e o livro didático “Eu gosto Mais, Integrado: Educação Infantil”, para responder o seguinte problema: As potencialidades da infância são atendidas quando o professor tem como guia único o livro didático? Assim, baseou-se em pesquisas de teóricos que, de alguma forma, discorrem a respeito do material didático e das práticas voltadas para a primeira fase da Educação Básica. Propomos entender, por meio de uma pesquisa histórico-teórica, a construção do que se entende hoje como instituições de Educação Infantil, como também conhecer os processos e ideologias que permeiam a implementação do livro didático para a faixa etária de 4 a 5 anos.

As instituições destinadas às crianças, a princípio, surgiram como assistência às mães trabalhadoras, que com a inserção feminina no mercado de trabalho e a acentuada situação de pobreza no País, precisaram trabalhar por longos turnos, contribuindo com a renda familiar. Conseqüentemente, as crianças, filhos dos trabalhadores, precisavam de um lugar onde fossem orientadas e educadas em sintonia aos princípios morais de seus pais. Assim, surgem as creches, assumindo o papel fraternal de cuidar dessas crianças.

Esse recorte histórico esclarece a concepção popular de que a Educação Infantil é assistencialista e não educativa, desapropriando o processo educacional e formativo que a educação detém. Além disso, como as creches não eram compreendidas como educacionais, eram deixadas aquém, e completamente desassistidas pelo Estado, resultando em propostas assistencialistas e higienistas, que não visavam a aquisição de conhecimentos epistêmicos.

A partir disso, pode-se compreender que as constantes interferências nas práticas e no currículo das escolas de Educação Infantil, como uma herança da tardia aceitação do país em conceder essa como fase da educação básica e imprescindível para a construção do saber na escola. Entre essas interferências, como exposto nos capítulos anteriores, estão as empresas editoriais, que destinam livros para essa fase, mesmo que os documentos para a Educação Infantil não propõem o uso desse.

Ainda, como se pôde notar, por meio das análises realizadas, os dois documentos bases para a educação no Brasil, a BNCC e as DCNEI são estruturadas a partir de práticas cotidianas que podem possibilitar no ambiente escolar, e com a intencionalidade e mediação do professor, descobertas e aprendizado que possibilitam a formação da criança enquanto ser social, dotado de cidadania e cultura.

Já o livro didático analisado, tem seu foco voltado para a fragmentação do conhecimento em disciplinas que atendem aos currículos destinados ao ensino fundamental. E mesmo que seja proposto em um número reduzido de atividades, a interação com o meio, as demasiadas atividades realizadas no livro impossibilitam o envolvimento efetivo do aluno com seus pares e com ambiente escolar, da mesma forma que impede a construção de sua autonomia.

Destaca-se ainda que o livro didático apresenta um padrão em todos os conteúdos e lições, nos quais restringem-se a prática de atividades que devem ser realizadas no papel que tem fim nelas mesmas. Não é dado ao aluno atividades com questões-problemas que estimulam o pensamento crítico ou que forneçam ferramentas para agir no meio em que vive.

A cultura infantil é soterrada pelo adiantamento de um currículo que não pertence a faixa etária da Educação Infantil, indo contra os objetivos fixados pela BNCC e pelas DCNEI. Ou seja, além de não estimular de forma positiva o desenvolvimento da turma em idade infantil, o livro didático analisado ainda falta em atender as bases e diretrizes para Educação Infantil.

Apesar da importante influência do livro didático nas práticas escolares, as pesquisas a respeito do assunto ainda são escassas se comparadas a outros assuntos acerca da Educação Infantil. Porém, este é um movimento editorial que está ganhando apoio popular da sociedade, cada vez mais influenciada pelas mídias, em relação a precipitação do processo de aquisição da escrita. Isto leva a ruptura da infância e das assimilações significativas importantes no processo de construção de conceitos a respeito da sociedade e seus signos e símbolos.

Estes pontos ressaltam a importância e necessidade da formação de professores para a Educação Infantil. É preciso ter profissionais que estudem e busquem formas de educar que respeitem as especificidades dessa fase escolar. Portanto, é fundamental ter professores que não careçam por apressar o processo de alfabetização e que priorizem: o contato social e ambiental; a construção da autonomia e a consciência de cidadão, enquanto ser pensante e ativo; que trabalhem projetos que proporcionem debates sobre os problemas da sociedade, assim como resolvê-los. É preciso enxergar a criança como ser capaz.

REFERÊNCIAS

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria S. C.; GOBBATO, Carolina. Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando? *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina; SELVA, Ana Coelho V. O livro didático na educação infantil: reflexão versus repetição na resolução de problemas matemáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 69-83, jul./dez., 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>. Acesso em: 20 maio. 2021.

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

BRASIL. (const.1988). **const. Da republ. fed. do Brasil**. Brasília: Senado Federal.1988.

BRISOLA, Livia Santos. **Educação, indústria cultural e livro didático**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5344/5/Tese%20-%20L%C3%ADvia%20Santos%20Brisolla%20-%202015.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2021.

CARVALHO, Nádia Priscila de Lima; SALLES, Conceição G. Nóbrega Lima. **A infância na escola: o olhar das crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas municipais da região do agreste /PE**. *In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 13.; *CONGRESSO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO DA UFPE*, 7., 2015, Pernambuco. **Anais [...]**. Pernambuco: UFPE, 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/616030/881126/A_infancia_na_escola.pdf/92ff4c24-6050-47a3-bdc7-89ebdd005a9. Acesso em: 13 maio. 2021.

CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. *In: MERISSE, A. et al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creches e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MEC. Ministério da educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23 n. 3, Set./Dez., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300004&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

NAVARRO, Mariana Stoeterau, **Brincar na Educação Infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 9., Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUCPR, 2009. p. 2123-2137. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf. Acesso em: 17 maio. 2021.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **Às belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

NUNES, Fernanda R.; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil; primeira etapa da educação**. Brasília: UNESCO, MEC, SEB, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, J. P. T. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**. 2014. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

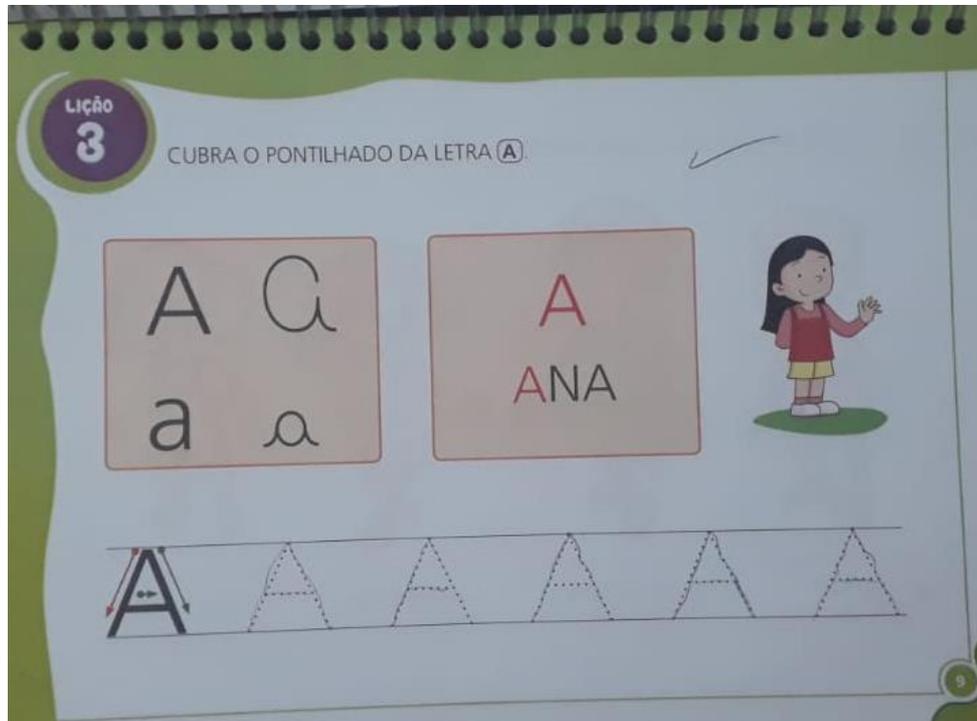
PASSOS, Célia. **Eu gosto mais integrado: educação infantil**. 4. ed. Barueri/ SP: IBEP, 2018.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre a educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. Campinas, v. 10, n. 28, mar., 1999.

SOARES, João Luciano da Silva; **Prefeitura distribui livro didático para alunos da educação infantil**. Prefeitura Municipal de Pinheiros: 19 de abril de 2018. Disponível em: <http://pinheiro.ma.gov.br/prefeitura-distribui-livro-didatico-para-alunos-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1- Atividade de linguagem do livro didático Eu gosto mais integrado.



Fonte: (PASSOS, 2018)

ANEXO 2 - Atividade de linguagem do livro didático Eu gosto mais integrado.

Lição 30

CUBRA O PONTILHADO DA LETRA **D**.

D **D**
d **d**

D
DENTE

DONA DITA
O DENTE DA DITA DÓI.
DEDO, DITA, DADO, DURA.
DONA DITA ESTÁ DODÓI.
VAI USAR A DENTADURA!

PEDRO BANDEIRA. *POR ENQUANTO EU SOU PEQUENO*. SÃO PAULO: MODERNA, 2009.

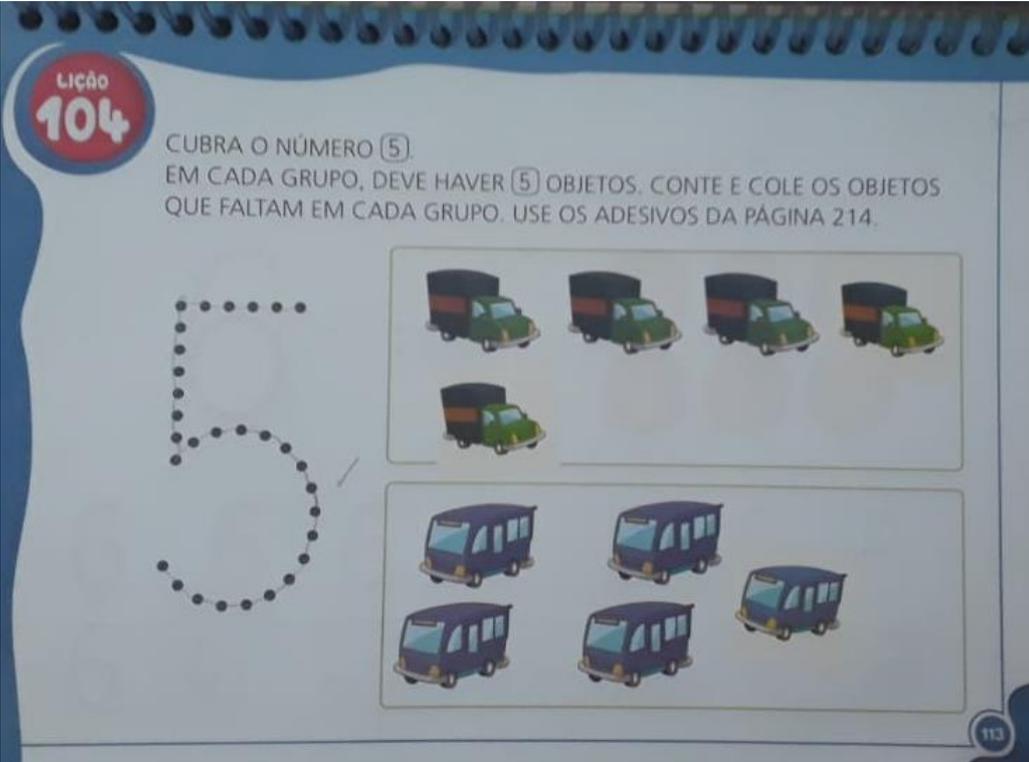
D **D** **D** **D** **D** **D** **D**

Fonte: (PASSOS, 2018)

ANEXO 3 - Atividade de matemática do livro didático Eu gosto mais integrado.

LICÃO
104

CUBRA O NÚMERO 5.
EM CADA GRUPO, DEVE HAVER 5 OBJETOS. CONTE E COLE OS OBJETOS
QUE FALTAM EM CADA GRUPO. USE OS ADESIVOS DA PÁGINA 214.



113

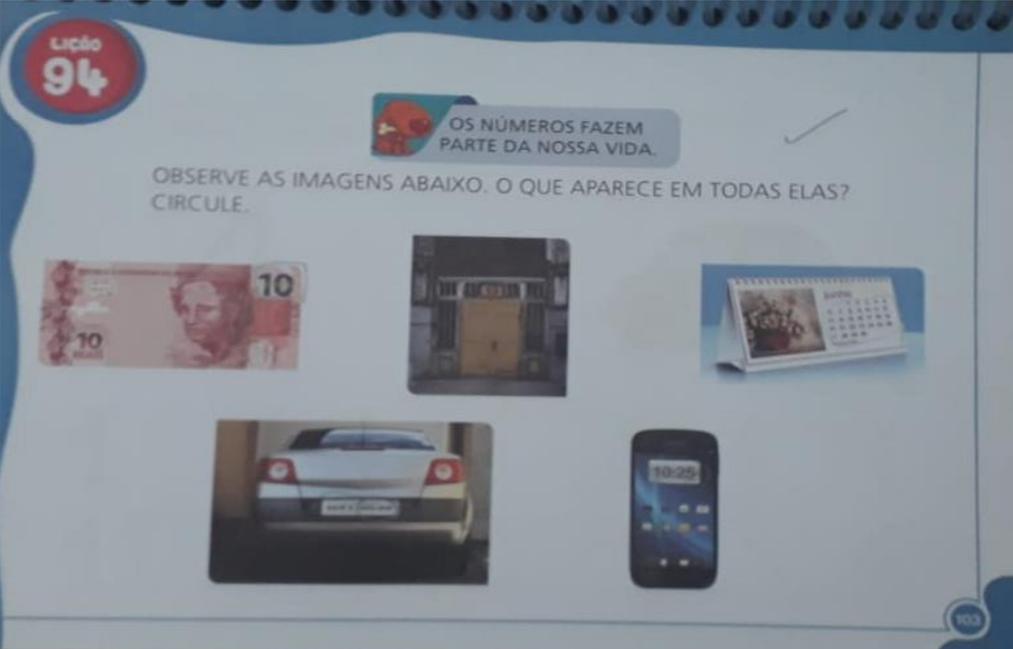
Fonte: (PASSOS, 2018)

ANEXO 4- Atividade de matemática do livro didático Eu gosto mais integrado

Lição 94

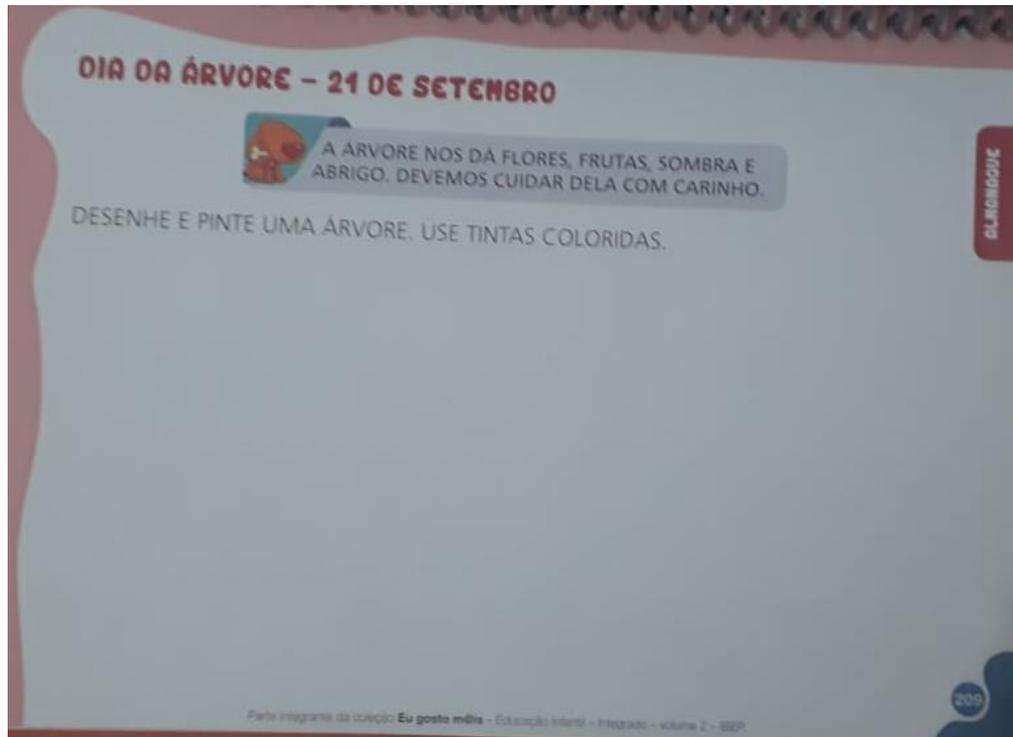
OS NÚMEROS FAZEM PARTE DA NOSSA VIDA.

OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO. O QUE APARECE EM TODAS ELAS? CIRCULE.

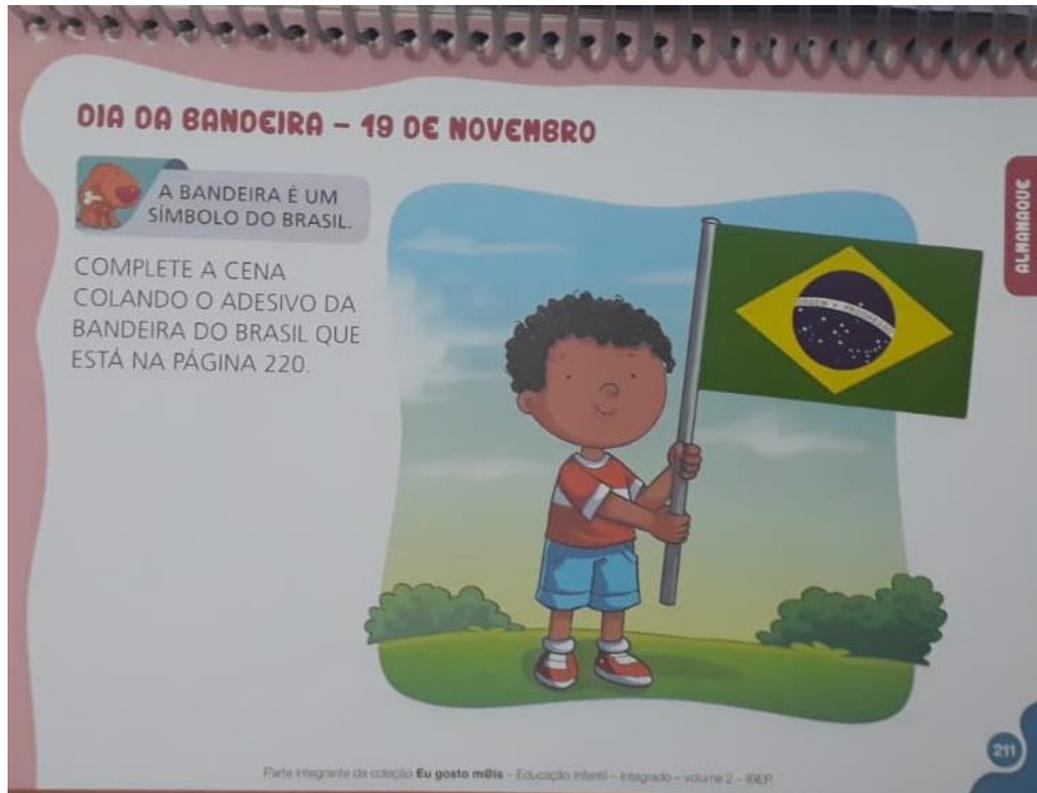


The worksheet contains five images arranged in two rows. The top row includes a 10 Euro banknote, a building facade with a yellow door, and a calendar. The bottom row includes a white car and a smartphone displaying the time 10:25. A small blue circle with the number 103 is located in the bottom right corner of the page.

Fonte: (PASSOS, 2018)

ANEXO 5 - Atividade do almanaque do livro didático Eu gosto mais integrado

Fonte: (PASSOS, 2018)

ANEXO 6 - Atividade do almanaque do livro didático *Eu gosto mais integrado*

Fonte: Passos, Célia. *Eu gosto mais integrado: educação infantil, volume 2*. (2018)