

Livros didáticos na Educação Infantil: usá-los ou não?

Didactic book in the Child Education: to use them or not?

Isaura Lays Sá Fernandes de Souza¹

Ana Paulo Solino Bastos²

Maria Danielle Araújo Mota³

Resumo

Neste trabalho, objetiva-se analisar o papel da brincadeira e da participação infantil em atividades propostas em um livro didático da Educação Infantil. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo documental, a qual tomou como objeto de estudo o livro manual do professor da Pré-escola para crianças de quatro anos. O livro foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva, a partir das seguintes categorias: a) O brincar como ferramenta pedagógica e b) Participação e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Dentre os resultados, constatou-se que apesar da boa qualidade gráfica da coleção e das ilustrações retratarem a diversidade cultural do nosso país, as atividades sugeridas para crianças de quatro anos apresentam exercícios similares àqueles propostos para os anos iniciais do ensino fundamental, estimulando de forma precoce a alfabetização e o letramento, por explorar exclusivamente a literacia e a numeracia. Sendo assim, a brincadeira e a participação infantil considerados, desde então, como eixos fundamentais a serem explorados nesta etapa da educação básica, aparecem de forma superficial, descaracterizando a criança enquanto sujeito ativo que aprende brincando e interagindo, os quais por meio das experiências é que desenvolve o pensamento simbólico e produz cultura.

Palavras-chave: Educação infantil. Brincadeira. Alfabetização. Livro didático.

Abstract

In this work, the objective is to analyze the role of children's play and participation in activities proposed in an Early Childhood Education textbook. Methodologically, a qualitative documental research was carried out, which took as its object of study the preschool teacher's manual book for four-year-old children. The book was analyzed through Discursive Textual Analysis, based on the following categories: a) Playing as a pedagogical tool and b) Participation and development of multiple children's languages. Among the results, it was found that despite the good graphic quality of the collection and the illustrations depicting the cultural diversity of our country, the activities suggested for four-year-olds present exercises similar to those proposed for the early years of elementary school, stimulating in a early literacy and literacy, by exclusively exploring literacy and

¹ Mestranda no Programa Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Professora na rede municipal de Educação de Delmiro Gouveia/AL. E-mail: layysfernandess@gmail.com

² Professora Adjunta vinculada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão. E-mail: ana.solino@delmiro.ufal.br

³ Professora Adjunta vinculada ao Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões. E-mail: danielle.araujo@icbs.ufal.br

numeracy. Therefore, children's play and participation, considered since then as fundamental axes to be explored in this stage of basic education, appear in a superficial way, mischaracterizing the child as an active subject who learns by playing and interacting, which through experiences develops symbolic thought and produces culture.

Keywords: child education. play. literacy. textbook.

Introdução

A adesão de Livros Didáticos na Educação Infantil e o ensino da leitura e da escrita são temas complexos e que exigem uma reflexão cuidadosa por parte daqueles que vivenciam e fazem a educação da infância no nosso país, sejam eles educadores, gestores, escolas, secretarias municipais, pesquisadores, entre outros (BRANDÃO; ROSA, 2010; CABRAL, 2013; ARAÚJO, 2020). Isso porque, não há um consenso sobre a necessidade ou a pertinência da adoção de livros didáticos nessa etapa da Educação Básica, nem sobre o lugar da leitura e da escrita no currículo destinado a crianças menores de 6 anos (BRANDÃO; SILVA, 2017).

No Brasil, a distribuição e o uso do Livro Didático (LD), por um bom tempo, ficou restrita ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, sendo este último a partir da criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) no ano de 2009 (ALVES; JÚNIOR, 2020). Mais recentemente, é perceptível que na Educação Infantil esse recurso também tem ocupado espaço, sendo cada vez mais adotado junto aos sistemas apostilados por escolas privadas e até mesmo por algumas redes públicas de ensino (NASCIMENTO, 2012; BRANDÃO; SILVA, 2017).

Tal prática passou a ser oficializada a partir do ano de 2020 quando o Ministério da Educação (MEC) decidiu incluir a etapa da Educação Infantil, vinculada às redes públicas, no Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD⁴ de 2022. Esse programa visa oferecer obras didáticas e pedagógicas para crianças e educadores da Educação Infantil, com viés preparatório para alfabetização baseada em evidências, aspecto este que vai na contramão do histórico do programa e de documentos oficiais e marcos legais da Educação Infantil, como apontam entidades como: Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI, 2021); Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2021); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2021). Assim como também apontam especialistas da área que discutem de maneira crítica estas questões (FORTUNA, 2012; BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016; LOUZADA; GOMES, 2021; entre outros).

É sabido que as modificações da estrutura da sociedade afetam com intensidade a

⁴ Resultado da unificação das ações do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), é destinado a avaliação, aquisição e distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, às escolas públicas do país que atendem a educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital.

proposta educacional para as crianças que frequentam a creche e a pré-escola, a exemplo das recentes iniciativas de inserção da pré-escola nas ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), do Sistema de Avaliação da Educação Básica, e o próprio texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), como argumentado por Louzada & Gomes (2021). Estas e outras ações, por sua vez, têm sinalizado o foco das políticas educacionais atuais na relação entre a Educação Infantil e a questão da Alfabetização.

Alguns documentos oficiais norteadores da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), e até mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforçam que o trabalho dos/as educadores/as precisa partir de um conjunto de reflexões sobre práticas pedagógicas intencionais que tenham como foco as brincadeiras e interações, garantindo a pluralidade de condições que promovam o desenvolvimento pleno e o contato com experiências diversas. Ou seja, é necessário permitir que as crianças desempenhem um papel de protagonismo em um ambiente que seja estimulador de vivências e desafios, que as façam se sentirem provocadas a resolvê-los, para assim, construírem conhecimentos e significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural à sua volta (OLIVEIRA; MARANHÃO, 2020; HORN, 2017; AGOSTINHO, 2010; BARBOSA; ALVES, 2010).

A partir dessas discussões e reconhecendo a importância do brincar e do participar na Educação Infantil buscamos responder a seguinte questão: Como os livros didáticos de Educação Infantil avaliados pelo PNLD (2020) têm considerado a brincadeira e a participação das crianças nas atividades propostas? Partimos do pressuposto de que as atuais políticas nacionais de Educação ao darem lugar a uma proposta curricular centrada na Alfabetização desde a primeira etapa da Educação Básica, possivelmente, poderá comprometer o desenvolvimento integral da criança, sobretudo no que diz respeito ao papel da brincadeira e da participação na Educação Infantil. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar o papel da brincadeira e da participação infantil em atividades propostas em um Livro Didático da Educação Infantil avaliado e aprovado pelo PNLD de 2020.

Livro didático e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil

Apesar de ser assunto polêmico que causa bastante divergência entre pesquisadores e a sociedade, a relação da Alfabetização e Letramento na pré-escola tem demonstrado, mais do que nunca, ser tema essencial para discussão e reflexão sobre a necessidade de ensinar ou não as crianças menores de seis anos a ler e a escrever, e quais materiais/estratégias didáticas corroboram para essa prática (BOITO; BARBOSA; GABBATO, 2016; BRANDÃO; SILVA, 2017; ARAÚJO, 2020).

Nas rotinas das turmas da Educação Infantil tem sido comum observar o uso de

apostilados, cadernos, Livros Didáticos, atividades xerocopiadas e materiais escolares diversos. De acordo com Mortatti (2000), foi a partir da década de 1980 que surgiu a necessidade de questionar os métodos das cartilhas de Alfabetização utilizadas em sala de aula com as crianças, isto em virtude da intensa divulgação dos pensamentos construtivistas e interacionistas sobre o alfabetizar.

Nas várias discussões mediadas pelo uso do Livro Didático na Educação Infantil é possível identificar alguns argumentos utilizados favoráveis ao seu uso, seriam eles: i) garantir uma uniformidade em relação aos conteúdos a serem ensinados na escola, na ausência de um currículo mais específico para essa etapa; ii) oportunizar os conhecimentos mínimos para todas as crianças igualmente; iii) ofertar suporte ou até mesmo suprir certas lacunas de formação dos/as educadores/as com pouca experiência; iv) permitir que as famílias acompanhem mais de perto os conteúdos abordados e as tarefas realizadas pelos seus filhos e filhas (BRANDÃO; ROSA, 2010; BRANDÃO; SILVA, 2017).

Por outro lado, há outros estudos (ADRIÃO; DAMASO; SARDENHA, 2013; GOMES; MORAIS, 2015; BRANDÃO; SILVA, 2017) que não apoiam o uso de Livros Didáticos na Educação Infantil a partir de dois argumentos: primeiro que o seu uso desfavorece o trabalho com temas diversos de forma contextualizada, ou seja, que tomem como ponto de partida o interesse próprio e particular do grupo de crianças; e segundo, que esse tipo de material, geralmente, traz como proposta uma quantidade considerável de atividades para serem realizadas pelas crianças, exigindo que elas passem um bom tempo sentadas para fazerem tais exercícios.

Para Chartier (2007), independentemente das críticas sobre o uso do Livro Didático nesta primeira etapa da Educação Básica, boa parte dos/as professores/as continua a utilizá-lo no contexto da sala de aula como recurso nas suas práticas de ensino, enquanto uma minoria dispensa-o e elabora outros instrumentos com seus próprios estoques de atividades retiradas da internet. Fortunati (2009, p. 36) indica que essa prática empobrece a função docente ao restringir sua ação às orientações prescritivas presentes nestes materiais didáticos, pois, sem o planejar e o refletir sobre o fazer, esse profissional é dispensado da “responsabilidade de escolher, e do incômodo de experimentar algo diferente do que normalmente se faz”.

Entre as posições anteriormente descritas há ainda a que indica que as crianças, desde que nascem, interagem de alguma maneira com a leitura e a escrita. Por essa razão, não haveria motivos para impedi-las de ter acesso às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil em um contexto significativo e reflexivo (BRANDÃO; ROSA, 2010; SOARES, 2018). Isto é, num contexto educativo que possibilite o contato com textos reais e variados para que as crianças possam compreender os propósitos sociais dos seus usos. Como por exemplo, ao ser apresentado o gênero textual poema às crianças, pode-se trabalhar com a reflexão sobre sua estrutura, sobre os propósitos para os quais ele é produzido, em quais cenários é utilizado, etc., e não somente o uso de uma mera leitura

para a realização de uma dada atividade.

Entendemos que não é função da pré-escola alfabetizar, ao mesmo tempo que concordamos com Sampaio (1993) quando afirma que é fundamental oferecer às crianças o contato com a leitura e a escrita. Deste modo, compreendemos que a qualidade do contato com as práticas de Alfabetização na Educação Infantil deve ocorrer num ambiente cuja aprendizagem tenha sentido e que a escrita seja utilizada na plenitude de suas funções sociais.

Não seria este o primeiro passo? Dar sentido à aprendizagem da leitura e da escrita? Como perceber o sentido nesta forma de comunicação, sem compreender a função social da escrita? Não é “se preparando” (na pré-escola) para o aprendizado da leitura e da escrita [...] ou completando palavras e frases... que a criança vai compreender a função social da escrita (SAMPAIO, 1993, p. 60).

Sobre esse argumento, Vygotsky (1998) adverte que esse ensino precisa ser organizado de modo a não prejudicar o acesso às múltiplas linguagens que são indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças. O acesso à brincadeira - linguagem fundamental da infância, permite às crianças a apropriação da realidade, de sistemas simbólicos localizados num determinado contexto histórico, social e cultural, fazendo as crianças se envolverem nas ações do cotidiano.

Ao considerarmos isto, outras questões se colocam frente à articulação da leitura e escrita com o brincar: não sendo o espaço de aprender a ler e a escrever, seria a Educação Infantil só lugar de brincar? Não sendo apenas lugar de brincar, seria o espaço de alfabetizar, ou melhor, de preparar para a Alfabetização? Qual seria a forma mais adequada de articular o brincar e o aprender em relação à linguagem escrita na ação pedagógica?

Por outro lado, se concordarmos que “o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida” (BAPTISTA, 2010, p. 3), então podemos ter na brincadeira e nas interações – eixos curriculares da Educação Infantil – os elementos de articulação das aprendizagens referentes à leitura e escrita.

A discussão até aqui recai também sobre a mobilização de saberes dos/as educadores/as frente ao uso desses artifícios didáticos (Livros, dinâmicas, jogos, brincadeiras, etc.). Acreditamos, como mencionado por Chartier (2007), que o docente não deve ser aquele profissional que se limita apenas a executar um programa educacional ou seguir à risca as propostas dos materiais indicados pelas secretarias ou programas de livros didáticos. Por meio de suas táticas e de suas maneiras de saber-fazer, é possível que o docente altere os recursos em sala de aula, se tornando protagonistas de suas ações ao recontextualizar e ressignificar os materiais pedagógicos/didáticos adotados na escola através de suas práxis.

Encaminhamentos metodológicos

Esta pesquisa é caracterizada enquanto abordagem qualitativa do tipo análise documental, pois, a partir de questões ou hipóteses de interesse, utiliza do método de levantamento de informações fatuais de documentos (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

O objeto de análise da pesquisa são os Livros Didáticos aprovados pelo PNLD de 2022 para o segmento da Educação Infantil. Quatro editoras foram apresentadas pelo FTD Educação⁵: Porta Aberta; Criação: crianças em ação!; Bons Amigos; e Estação Criança. Os livros são direcionados para a Creche e Pré-Escola em seus dois níveis, contemplando um guia para o educador de infância sobre como mediar as propostas de atividades, nomeado de “Guia de Preparação para a Alfabetização”.

Selecionamos para análise a editora Porta aberta, volume I⁶, pré-escola, destinado às crianças pequenas de 4 anos e 11 meses de idade, a qual foi identificada pelo seguinte código: LD PAEI4. Ao realizar a leitura na íntegra do manual ⁷ do professor, compreendemos que dois capítulos do livro do aluno, anexados no mesmo material, poderiam trazer maiores indicativos ao objetivo traçado para esta pesquisa. Então, analisamos como amostra documental as páginas do Movimento 2 - Brincar e festejar, e do Movimento 4 - Expressar e participar. No total, foram analisadas 84 páginas dos dois movimentos, desconsiderando as páginas do Movimento 1 - Conhecer e conviver, e Movimento 3 - Explorar e descobrir.

Estes materiais didáticos foram organizados tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.

De acordo com a editora, estes documentos citados são normativos e definem os conhecimentos essenciais aos quais todos os alunos da Educação Básica, em todo o Brasil, devem ter direito – inclusive crianças da Educação Infantil. O livro analisado busca atender os objetivos e habilidades da BNCC com os componentes essenciais para a Alfabetização listados pela PNA, se configurando como “uma proposta para que os alunos se desenvolvam integralmente, capacitando-se para o pleno exercício da cidadania e

⁵ É possível acessar e fazer download das obras, em arquivo pdf, no site: <https://pnld.ftd.com.br/educacao-infantil/>

⁶ Foi escrito pela pedagoga e especialista em língua portuguesa Isabella Pessôa De Melo Carpaneda. Contém 224 páginas distribuídas em parte introdutória (informações gerais sobre a obra, concepções teóricas/metodológicas adotadas) e parte específica (orientações sobre os movimentos/atividades propostas no livro do estudante).

⁷ O manual é construído como um itinerário de desenvolvimento e aprendizagem, com orientações específicas para cada sequência de aula/atividades. No decorrer do itinerário é indicado os códigos dos objetivos da BNCC que são representados por ícones. As seções seguem com: ponto de partida, percurso, o que e como avaliar, sugestões para a roda de leitura, ampliação da atividade, variações e adaptações, conte para a família, e para conhecer e explorar. No final de cada Movimento, há instruções sobre como analisar se tais objetivos de aprendizagem, elencados no início de cada seção, foram atingidos.

preparando-se para o mundo do trabalho” (PORTA ABERTA, 2020, p. 12).

A análise do material ocorreu com base nas três etapas da Análise Textual Discursiva – ATD, quais sejam: unitarização, categorização e metatexto. Utilizamos trechos e imagens do livro didático como unidades de significado e a partir da leitura minuciosa destes, construímos duas categorias: a) O brincar como ferramenta pedagógica e b) Participação e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. A ATD pode ser vista como “[...] um processo que se inicia com a unitarização, em que os textos são separados em unidades de significado e posteriormente categorizados, [...] oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 118).

A seguir, refletiremos sobre a brincadeira como ferramenta pedagógica, assim como a participação e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis a partir da descrição e análise de algumas atividades abordadas no Livro Didático PAEI4.

Analisando as brincadeiras e a participação no Livro Didático de Educação Infantil

a) O brincar como ferramenta pedagógica

O brincar é um direito e uma atividade social e fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio da brincadeira, as crianças interagem com o mundo, estabelecem relações sociais/culturais/artísticas/históricas, experimentam sentimentos, lidam com situações que exigem reflexões, pensamentos e controle de emoções. Deste modo, o planejamento pedagógico na Educação Infantil deve primar pela brincadeira, pensando e propondo tempos, espaços e objetos para as crianças brincarem, participarem, interagirem e desenvolverem suas múltiplas linguagens (BARROS, 2009; FORTUNA, 2012; HORN, 2017; entre outros).

A coleção Porta Aberta Pré-escola analisada afirma ofertar atividades que permitam às crianças se envolverem em experiências diversas e significativas de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade – ao brincar, cantar, observar, ouvir histórias, sons, contar e explorar o mundo ao seu redor, pois consideram que elas aprendem sobre si e sobre o mundo por meio das vivências e interações (PORTA ABERTA, 2020). Isso aparece explicitado no capítulo em que trata do movimento 2, denominado de “Brincar e Festejar”. No movimento 2 é pensado sobre as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, conforme as orientações:

[...] o movimento conta com proposta de coleção de brinquedos, quadros numéricos, poemas, apresentação e análise de calendário e é finalizado com um projeto no qual os alunos são convidados a conhecer, observar e reproduzir obras de Mondrian (PORTA ABERTA, 2020, p. 92).

A primeira atividade é com a brincadeira popular Amarelinha conforme Figura 1. É justificado, no manual do professor, que a escolha de iniciar o movimento com tal brincadeira é devido ao fato dela possibilitar o trabalho com as noções de equilíbrio

corporal, coordenação visual e a possibilidade de abordar os algarismos de 1 a 10 de maneira lúdica, bem como reconhecer e identificar a escrita de números e palavras.

Figura 01: Movimento Brincar e Festejar



Fonte: Porta Aberta (2020, p. 52-53).

É possível constatar que a maioria dos conteúdos estão ligados à Numeracia e à Literacia de forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras. Observa-se que no material do aluno⁸ é solicitado que seja feita a leitura da imagem e a escrita do que é questionado sobre essa leitura visual. Para que a criança responda às questões, o capítulo recomenda que o professor faça a leitura e a mediação. O passo inicial é indicado como o diagnóstico, seguindo de uma sequência de perguntas sobre: como brincar de Amarelinha? Quais são as regras? Está faltando alguma coisa na Amarelinha (desenhado pelo professor, sem os números nela) para que fique parecida com a que está no livro do estudante? Com os numerais escritos com a participação dos alunos: Qual o maior número? Menor? Quem vem antes? Vem depois? Qual a função da maior casa, entre outros (PORTA ABERTA, 2020).

De acordo com as orientações deste capítulo analisado, a brincadeira deve ocorrer em espaço externo da sala de aula. E a evidência é que ela seja explorada para além de um momento de diversão. A todo momento é sugerido que o/a professor/a esteja a questionar e conversar com as crianças para identificar as perspectivas infantis sobre o que está sendo aprendido com o brincar, conforme é possível ver nas orientações da obra:

[...] situação-problema: e agora? Por que a bolinha não parou na casinha? Ela é um bom objeto para ser usado nesse jogo? Que outro objeto podemos usar, de maneira que, ao ser lançado, ele pare na casinha? Outro aspecto relevante a ser considerado no decorrer do jogo é a oportunidade de, enquanto uns jogam, os outros poderem observar se as regras estão sendo cumpridas. Desenhar ao menos mais duas vezes a brincadeira Amarelinha, de maneira que grupos menores possam brincar, dando mais dinamismo à atividade. Finalizada a brincadeira, avaliar com a turma a atividade e perguntar: o que vocês aprenderam brincando de pular Amarelinha?

⁸ No livro é esta a nomenclatura utilizada para representar a criança. No texto do artigo tivemos o cuidado para considerá-las como crianças em respeito às suas peculiaridades de sujeito histórico, de direito, ativo, produtor de cultura, e protagonista das relações, interações que vivencia no seu cotidiano (DCNEI, 2010). Sentimos incômodo ao perceber que no material destinado às crianças da Educação Infantil esteja presente tão explicitamente a escolarização da infância, de crianças que são vistas como estudantes/aprendizes.

Destacar pontos importantes da aprendizagem (PORTA ABERTA, 2020, p. 96).

A brincadeira por essa perspectiva pode alcançar duas funções: a lúdica (proporcionar prazer e diversão) e a educativa (ensinar algo que possa desenvolver o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e compreensões sobre o mundo). Apesar da riqueza que essas situações de aprendizagem podem possibilitar, é difícil identificar qual o grau de conhecimento das crianças nelas, e se estes saberes estão de acordo com o desejado pelo/a educador/a no trabalho pedagógico que buscou reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar (KISHIMOTO, 2011).

No entanto, o brincar como ato educativo que almeja um resgate das brincadeiras populares na Educação Infantil, como a Amarelinha, é válido e dá oportunidade de a criança reconhecer brinquedos e brincadeiras tradicionais que fazem parte da cultura popular a qual pertencem, além de possibilitar a socialização e a troca de experiência, e uma maior atenção por parte das crianças, que se veem mais interessadas em entender o que lhes é apresentado (SILVA; CARVALHO; PARENTE, 2021).

Dando sequência a análise, observa-se que há uma outra proposta de conteúdo sobre o direito de brincar que é similar a anterior dando ênfase à cultura popular, ao trazer uma atividade de construção de brinquedo. Nesta, é explicado à criança que todas elas, sem distinção, têm o direito ao brincar e a construção do brinquedo também faz parte da brincadeira. Os exemplos de brinquedos construídos são explorados com a realidade cultural dos povos indígenas, a partir das ilustrações do contexto desse povo. Segundo as orientações presentes no manual do professor, o educador deve levar em conta os conhecimentos que as crianças têm acerca do tema, ampliando-os por meio da leitura e amostra de imagens de:

[...] povos ribeirinhos, indígenas e comunidades quilombolas do Brasil. Propondo questões que tenham como objetivo levar a turma a valorizar e demonstrar respeito às peculiaridades das diferentes culturas, especificamente, os diferentes modos de brincar das crianças brasileiras (PORTA ABERTA, 2020, p. 96).

Além disso, outras orientações são dadas de como a ação docente deve prosseguir. É recomendado, por exemplo, que seja explicado aos alunos de onde as imagens foram retiradas, como foram, quais os fotógrafos responsáveis, quem são, onde e como vivem esse povo, tomando o cuidado para “[...] não usar o termo índio para caracterizar os diversos grupos indígenas que habitam o território brasileiro” (PORTA ABERTA, 2020, p. 99). No momento de conversação, é solicitado que também seja identificado os conhecimentos prévios das crianças, ouvindo a opinião delas “[...] acerca dos brinquedos e brincadeiras que conhecem, não conhecem, que mais gostaram de conhecer e quais os sentimentos que elas lhe causaram” (PORTA ABERTA, 2020, p. 97). O tema seria encerrado com a realização de outras atividades relacionadas, envolvendo escrita espontânea, leitura de imagens, contato com brinquedos concretos (pião), produção de desenhos e brinquedos com materiais recicláveis que seriam utilizados posteriormente pelas crianças em suas brincadeiras.

O diálogo sobre a diversidade cultural na Educação Infantil é importante e está disposto na BNCC (2018) por meio dos direitos de aprendizagem, e nas DCNEI (2010) nos seus princípios éticos para as propostas de ação pedagógica. Uma política curricular da identidade e da diferença na infância possibilita a visibilidade a grupos sociais que por vezes são marginalizados nos currículos escolares.

Sobre essa construção de brinquedos, Campos & Mello (2010) argumentam que para a criança, o objeto confeccionado passa a ter sentido e significado, uma vez que ela vivenciou todas as etapas de sua elaboração, identificando e participando da origem do brinquedo (onde, como foi encontrado os materiais, e todo o processo de criação), tomando decisões, sugerindo mudanças, e estabelecendo regras para poder brincar com ele.

A elaboração do brinquedo é um processo de incentivo à imaginação criadora, a qual vai além do desenvolvimento de novas habilidades, ao passar também pelo conhecimento da criança, da sua concepção de mundo e a internalização que esta faz com o objeto manipulado e confeccionado. Como argumenta Santos, *et al.* (2016, p. 291) quando a criança manipula o brinquedo ela “[...] é tocada pela sua proposta, reconhece umas coisas, descobre outras, experimenta e reinventa, analisa, compara e cria. Sua imaginação se desenvolve e suas habilidades também”.

Vale enfatizar que no material analisado é possível observar uma certa preocupação em ensinar sobre a função de textos escritos, como a exemplo, o texto legenda que fará parte de um mural de fotografias dos brinquedos confeccionados pela turma de crianças, sendo que “[...] o objetivo é gerar reflexões sobre o processo de revisão de um texto e o sistema de escrita” (PORTA ABERTA, 2020, p. 98). É indicado que desde o início as crianças compreendam que haverá destinatários reais para as suas produções (comunidade escolar). E, que estas produções aconteçam coletivamente com a escolha do que irá ser escrito, dividindo-as nas funções de ditantes⁹ e escribas¹⁰ no processo. Também é sugerido que as crianças sejam direcionadas a escreverem as legendas primeiro em um rascunho, seguindo de revisão e escrita final. Os registros escritos por elas, de acordo com as orientações do livro, devem acompanhar uma legenda feita pelo/a educador/a, uma vez que como “[...] os alunos sabem que ainda não escrevem convencionalmente [...] os textos precisarão vir acompanhados de uma espécie de tradução para que sejam lidos” (PORTA ABERTA, 2020, p. 100).

Tal prática é característica do ensino de conteúdos que se sobrepõem à realidade e à necessidade da criança na Educação Infantil. A antecipação da Alfabetização implícita no currículo, condiciona as práticas pedagógicas em seguir pontualmente o que é solicitado no Livro, de modo a favorecer um distanciamento do que legitimam as diretrizes para a

⁹ Aquele que irá ditar algo.

¹⁰ Aquele que irá escrever algo a partir do texto ditado por alguém.

Educação Infantil e as pesquisas na área (CARVALHO; SALLES, 2015). Com isto, vai criando-se nas turmas de Educação Infantil uma rotina tipicamente do que é tido no Ensino Fundamental, onde o lugar das experiências e descobertas vai sendo aos poucos substituídas por atividades de ler e de escrever (BOITO, et al., 2016).

A cada nova tarefa percebemos que as brincadeiras a serem desenvolvidas com as crianças sempre estão se aproximando das práticas de Alfabetização, com estímulo a desenvolver a oralidade e escrita. Isto é, privilegiando cópias de letras do alfabeto, vogais, reconhecimento de sons, de quantificações, trabalhos de coordenação motora, etc. A exemplo das atividades indicadas na Figura 02:

Figura 02: Propostas de atividades do movimento Brincar e Festejar



Fonte: Porta Aberta (2020, p. 72, 74, 76 e 84).

Nota-se que a brincadeira vai perdendo espaço para dar lugar a tarefas que se assemelham a conteúdos trabalhados nos Anos Iniciais. São: letras do alfabeto, vogais, números, figuras geométricas, tipos de moradia, animais, calendário, situações problemas, gêneros textuais (contos, poemas, convites), conceitos de rima, entre outros. O brincar foi sendo retomado na proposta quando solicitava que as crianças levassem seus brinquedos para a sala de aula e nas tarefas que envolviam jogos de trilha, desafio de dados, bolinha de gude e brincadeiras tradicionais dos festejos juninos, etc. A exemplo das atividades indicadas na Figura 03:

Figura 03: Propostas de atividades do movimento Brincar e Festejar



Fonte: Porta Aberta (2020, p. 57, 58, 60 e 78).

Por esse cenário, a brincadeira aos poucos se distancia do caráter livre (aquela que não é dirigida por uma proposta pedagógica) e espontânea (que segue a fluidez e o impulso da própria criança), dando espaço apenas a ação direcionada, mediada pedagogicamente (MOYLES, 2002). É fundamental que nas escolas de infância haja uma tentativa de equilibrar esses dois tipos de brincar (livre e dirigido), uma vez que no brincar livre a criança utiliza sua cultura lúdica aliada ao que aprendeu no brincar dirigido, e conseqüentemente, será observado no que foi direcionado, as experiências adquiridas pelo brincar livre com outras crianças. Nas palavras de Moyles (2002, p. 27) “o brincar dirigido canaliza a exploração e a aprendizagem do brincar livre e leva as crianças a um estágio mais avançado de entendimento”, que será explorado num outro momento de brincadeira – a espontânea e livre.

Embora tenha ocorrido avanços em relação à concepção de criança e seu desenvolvimento, “[...] a contextualização do brincar no campo educacional ainda não tomou as proporções necessárias que materializasse uma textura significativa da relevância dessa atividade, na atualidade” (BARROS, 2009, p. 44). Ou seja, para Barros (2009), as atividades pedagógicas que utilizam o brincar estão ainda centralizadas na função meramente disciplinar e didatizada. A autora explica que a preocupação do/a educador/a apenas com o conteúdo ou com os processos de Alfabetização perde o real sentido da brincadeira na Educação Infantil.

Cabe reforçar que não estamos defendendo que o/a educador/a exerça uma prática docente espontânea, separada do caráter intencional e diretivo das atividades pedagógicas. O que se entende é que as brincadeiras na Educação Infantil precisam sim ser mediadas pelo educador, mas também é necessário que a criança tenha momentos lúdicos livres que ajude a desenvolver a sua autonomia, criatividade, imaginação, experimentação. Essa concepção do brincar com um viés mais amplo pode favorecer o desenvolvimento integral da criança, aspecto este que não foi muito bem contemplado na proposta do livro analisado, dado que boa parte das brincadeiras se reduzem a conteúdos voltados para a Alfabetização.

Em síntese, compreendemos que o brincar é uma atividade essencial e potencializadora para o desenvolvimento infantil. Quando brinca, a criança tem a possibilidade de ler o mundo adulto opinando e criticando-o. Ao ser reduzida a fins didáticos para a Alfabetização, a brincadeira passa a ser parte das “aulas”, das atividades prontas no contexto educativo de “ensino” e não de espaço para se proporcionar experiências.

b) Participação e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis

Entendemos que as crianças são atores sociais e sujeitos de direitos, capazes de se manifestarem sobre o que sentem, desejam, pensam a respeito das suas vidas. Assim, corroboramos com as ideias de Agostinho (2010) que, desde a Educação Infantil faz-se

necessário pensar sobre qual o lugar que a criança está ocupando na prática pedagógica. Pois o direito a voz e vez delas neste contexto é uma estratégia necessária para a construção de práticas educativas que sejam compatíveis com as culturas da infância – aquelas que atendam aos modos próprios de expressão das crianças por meio do incentivo à participação social e política.

De acordo com o livro analisado, o enfoque dado ao movimento denominado ‘Expressar e Participar’ são as manifestações artísticas e culturais exploradas em gêneros textuais como: cantigas, trava-línguas, poemas, contos, artigos de divulgação científica, textos instrucionais e anúncios. Os conteúdos continuam ligados à Literacia e à Numeracia, abordados contextualmente com as brincadeiras que são fundamentais para essa fase de “escolaridade” (PORTA ABERTA, 2020). Dentre os assuntos abordados seguem: sequências numéricas, análise do sistema monetário, conceitos de comparação, classificação, seriação e instrumentos musicais. A primeira atividade da seção do livro é o trabalho com o tema Cinema, conforme figura 04:

Figura 04: Movimento Expressar e Participar



Fonte: Porta Aberta (2020, p. 140 - 141).

O manual indica que o percurso didático deve ser com a construção de um espaço de socialização para que os alunos relatem suas experiências em salas de espetáculos – cinema, teatro e circo. Para os casos de relatos sobre a não experiência nesses lugares, aconselha-se que o/a docente solicite que as crianças compartilhem com os colegas como imaginam que sejam esses locais. Segundo o PAEI4: “utilizar os filmes como ferramenta pedagógica amplia o horizonte de expectativas de leitura dos alunos e enriquece sua bagagem cultural” (PORTA ABERTA, 2020, p. 182).

O percurso pedagógico se configura em roda de conversa com questionamentos sobre como deve ser o comportamento nesses locais públicos e quais atitudes são consideradas inadequadas e, assim devem ser evitadas. No entanto, a proposta é reduzida a meros exercícios de escrita, contagem, ensinagem sobre regras do sistema numérico até o numeral 30, desenhos, tracejados, identificação dos sons das palavras, etc.

Para dar significado ao tema em questão e pensando na realidade sociocultural que

o contexto escolar está inserido, seria interessante que o/a educador/a mediador/a ofertasse no ambiente de aprendizagem uma sessão cinema. No caso das escolas situadas na zona rural, é difícil encontrar esses espaços culturais na comunidade, então, ampliar a proposta real daria oportunidade àquelas crianças de conhecerem e tornarem concreto o que se havia imaginado. Vale ressaltar que essa opção de adaptação¹¹ prática não é sugerida nas orientações do PAEI4.

Transformar a sala de aula em um cinema também contribui para a tomada de decisão e participação ativa do grupo de crianças. Desde a escolha de qual filme assistir, o dia/horário adequado e como deve ser a organização, é uma ação que concede abertura a uma prática educativa democrática que é construída junto com as crianças e não somente para elas. Poder expressar livremente argumentos, pensamentos, emoções e necessidades, faz as crianças criarem um sentimento de pertença social e perceberem que os pontos de vista por elas expressos são válidos e são considerados importantes para as decisões coletivas (AGOSTINHO, 2010).

Ao seguirmos analisando os outros temas/propostas de tarefas que há na seção, na tentativa de identificar como a expressão e a participação ganham destaque no movimento 4, constatamos que as aprendizagens remetem a repetição de tarefas anteriores – como as já expostas; e que consequentemente também foram abordados nos movimentos 1 e 3 do Livro Didático PAEI4 em um outro contexto, mas sob o mesmo propósito. Alguns exemplos podem ser observados na Figura 05:

Figura 05: Propostas de atividade do Movimento Expressar e Participar



Fonte: Porta Aberta (2020, p. 146, 156, 158, 173).

Essas tarefas apresentadas na seção, indicam o desenvolvimento da escrita de nomes de palavras, de números, a partir dos sons da fala e da escrita convencional. Treino das noções de adição e subtração de elementos, comparação de maior/mais que,

¹¹ Compreendemos o cotidiano da escola como espaço de (re)invenção, (re)interpretação, em consideração as necessidades das crianças e das possibilidades dos recursos disponíveis em sala de aula. Esse movimento de modificar o pronto nos remete não somente à qualidade do material utilizado, mas à própria autonomia docente perante seus usos. Deve fazer parte da ação pedagógica essa reflexão do/a professor/a, ao manipular o livro didático ou outros materiais, fabricar táticas em face a seus objetivos, invertendo ou alterando a ordem do que é proposto, fazendo adaptações, recriando situações e até mesmo não usando as atividades por não concordar com elas (CERTEAU, 1998).

menor/menos que, tão quanto, mesmo tamanho que/. O uso do dinheiro no cotidiano. Mesma cor que. Vocabulário sobre texturas: liso, áspero, rugoso. Ordem crescente e decrescente. Conceitos relativos à passagem de tempo – uso de calendário. Interpretação de artigos de divulgação científica / textos informativos. Levantar hipóteses sobre o conteúdo dos textos escritos – poemas, trava línguas, contos, etc.

Apesar da unidade ter como foco um movimento em específico (Participar e Festejar), elas não os enfatizam por precisarem retomar as letras do alfabeto, os números, formas geométricas, entre outros. Tais aspectos reforçam a percepção de que a obra parece ser muito semelhante às antigas e ultrapassadas “cartilhas” e as atuais xerocópias, que focam no treino motor e nas práticas mecânicas, como a cobertura de pontilhados e memorização de sílabas.

Estas, portanto, estão distantes de um currículo sustentado nas relações, interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas individuais e coletivas através de diferentes linguagens (BRASIL, 2010; 2018). E distantes também de facilitar uma maior possibilidade de ação efetiva das próprias crianças nas práticas educativas. Uma vez que elas dependem a todo momento da mediação do adulto para realizar as tarefas no material didático. O envolvimento delas com o proposto e o com o meio educativo partem das condições ofertadas, em menor ou maior grau, pelo/a professor/a (AGOSTINHO, 2010).

Nas atividades analisadas no livro é possível perceber que a participação das crianças é estimulada a acontecer pela recitação oral das respostas às perguntas feitas pelo/a professor/a aplicador/a no brincar quando é recomendado. Para Agostinho (2010, p. 92) essa “[...] participação vista como consulta ou expressar opiniões têm, frequentemente, trazido poucas mudanças”, quando implica na capacidade de as crianças pensarem por si mesmas, podendo contar com o apoio/orientação dos adultos quando necessário. Seria uma modalidade simbólica ou integrativa de participação – elas participam, mas, em formas predefinidas, em estruturas predefinidas no contexto educativo (FERNANDES; MARCHI, 2020).

Envolver as crianças em ações de participação ativa é mais complexo do que imaginado. Escutá-las implica o silenciamento, o que não é uma tarefa fácil. No cotidiano das instituições e na própria formação docente é corriqueiro perceber o mito da explicação – aquele que pressupõe que alguém não seja capaz de compreender sem a explicação dos/as professores/as (RANCIÈRE, 2004). Diante disto, na tentativa de que as crianças deem o *feedback* esperado à prática pedagógica, não se permite que elas façam descobertas, expressem suas formas de pensar e agir, de fazer suas próprias leituras, porque é sentido a necessidade de que tudo seja explicado, orientado, mediado no cotidiano de infância, inclusive, muitas vezes, até direcionado as falas e ações das crianças.

Segundo Freire (2003, p. 179), podemos definir essa atitude como invasão cultural, “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a esta sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. Descolonizar essa apropriação cultural sob o universo infantil requer que estejamos abertos a aprender com as crianças, deixando nossas certezas de lado, nossos anseios de interpretarmos, a todo custo, sobre o que elas nos dizem e no que se traduz todas suas formas de expressão, de comunicação, de produção de cultura.

Algumas considerações

Ao analisar o PAEI4, destacamos o excessivo número de atividades de escrita presentes no material para crianças de 4 anos. O que poderíamos subentender que elas precisaram passar boa parte do seu tempo na escola realizando tarefas que permitam só o treino da escrita, da linguagem oral, em detrimento das vivências com experiências de aprendizagens. Não é que essas tarefas não sejam importantes, mas os métodos pedagógicos teriam que dar conta de relacionar da melhor forma possível esses temas, essas linguagens, essas vivências.

Apesar da boa qualidade gráfica da coleção, das ilustrações que retratam a diversidade cultural do nosso país, e das unidades temáticas se adequarem de certo modo aos objetivos da BNCC, há uma reduzida variedade dos tipos de atividades propostas e o seu pequeno potencial para ampliar o que as crianças possivelmente já sabem.

Além disso, os momentos de brincar, participar e explorar poderiam ter sido mais enfatizados, melhor contextualizados, dialogando com o cenário sociocultural real das crianças. Intercalar, por exemplo, as brincadeiras mediadas pelo/a educador/a com outras que permitissem às crianças brincarem livremente poderiam ser um caminho para que elas pudessem ter maior autonomia para inventar, criar, imaginar, explorar e experimentar. Quanto à participação, esta, por sua vez, poderia ter sido mais explorada para além da interação com os colegas ou com a atividade, de modo a permitir o direito que a criança tem de usar sua capacidade e competência como formas de intervenção na prática pedagógica no seu processo de aprendizagem.

Nossas reflexões tecidas nesse estudo não vão na direção de estabelecermos uma defesa acerca da utilização ou não do Livro Didático na Educação Infantil, tampouco de desqualificar a obra analisada, mas sim no sentido de problematizarmos práticas inadequadas e o insucesso da aprendizagem integral das crianças que podem ocorrer com ou sem uso desse material. Defendemos aqui a necessidade de estimular e ampliar o debate para além dos muros da universidade, permitindo que pais, educadores/as, gestores/as possam pensar sobre as peculiaridades do trabalho com crianças, o que é alfabetizar e letrar na Educação Infantil, qual o papel do Livro Didático nessa etapa da educação, quais são as novas orientações curriculares e suas relações com a prática pedagógica, entre outras questões.

De modo especial, este estudo pode trazer apontamentos e reflexões importantes para a formação docente, no que se refere aos cuidados em termos de análise (teórica-metodológica), escolha e uso do Livro Didático para além de um roteiro preestabelecido a ser seguido à risca em sala de referência. Se desde a formação inicial o/a professor/a tomar conhecimento dos usos criativos do Livro Didático, prontamente esse futuro profissional será capaz de entendê-lo enquanto recurso de apoio pedagógico crítico e emancipador às práticas e conteúdos adotados cotidianamente.

Quanto a adoção de Livros Didáticos, presumimos que no cotidiano da Educação Infantil, pode, de fato, influenciar na manutenção de práticas descontextualizadas das especificidades da educação de crianças menores de seis anos. Porém, esses recursos não são a única ou a causa principal de empobrecimento da aprendizagem nessa ou em outra etapa da Educação, pois como bem lembra o manifesto do MIEIB (2021), as escolas de Educação Infantil precisam antes de qualquer coisa é de: ambientes educativos melhores, apoio ao educador/a, oferta de uma Educação de boa qualidade, qualificação profissional, e melhores condições de trabalho. Além disso, adverte que todas as crianças tenham o direito ao acesso a livros de literatura infantil – de modo a enriquecer os poucos acervos já existentes, de variados brinquedos para cada faixa etária, e de materiais diversificados para a produção e desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis.

Referências

- ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra; SARDENHA, Luciana Sardenha. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, 2013.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança / Universidade do Minho / Instituto de Educação, 2010.
- ALVES, Marcos Fernando Soares; JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães. A escolha do livro didático de Física e sua utilização em sala de aula. **Revista Debates em Educação**, Maceió, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p67-82.
- ARAÚJO, Renata Adjaína Silva de. **Os usos do livro didático na Educação Infantil: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 2020.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Planejamento na educação infantil: uma perspectiva sócio-histórico-dialética**. Goiânia, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
> Acesso em: 10 mar. 2021.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando? **Reunião científica regional da ANPED – XI ANPED Sul**. UFPR, Curitiba / Paraná, 2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Alexsandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Revista Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez. 2017.

CABRAL, Ana Catarina Pereira dos Santos. **Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

CAMPOS, Douglas Aparecido; MELLO, Maria Aparecido. **As Linguagens Corporais e suas implicações nas práticas pedagógicas:** brinquedos, brincadeiras, jogos, tecnologias, consumo e modismos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta:** pré-escola I: volume 1: (crianças pequenas de 4 anos): educação infantil / Isabella Pessoa de Melo Carpaneda. – 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

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: **Anais do congresso de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação da UFPE**. Anais, Pernambuco: UFPE, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 32, 2007.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação** v. 25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024>

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. In C. I. Horn et. al (Org.), **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade:** a experiência de São Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Cristina Maria; MORAIS, Artur Gomes de. Apostilados escolares de língua portuguesa na Educação Infantil: Sistema de Ensino Aprende Brasil e a construção das

competências leitoras e de produção textual. In: **ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO**, 2015, Recife.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Penso Editora, 2017.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedex**, v. 20, n. 52, nov. 2000.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damares; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. Editora Biruta, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos; CRUVINEL, Érika Barretto Fernandes; ROCHA, Rafaela Maria de Medeiros Fernandes; SILVA, Débora Augusta da; PEREIRA, Karla Danielle Lima. É brincando que se aprende: relato de experiência com a confecção de brinquedos. In: **Encontro de Aprendizagem Lúdica**, Brasília. Anais, UnB, 2016.

SILVA, Cristina Herculana do Nascimento; CARVALHO, Maria Orilene Portela de; PARENTE, José Reginaldo Feijão. O brincar e as brincadeiras populares em espaços não escolares. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-7, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido:06.03.2022
Aprovado: 27.06.2022