



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GLENDY GLYCIA PAZ RODRIGUES

**O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BELÉM - PA  
2018

GLENDY GLYCIA PAZ RODRIGUES

**O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do grau de Pedagoga Licenciada.

Orientador: Profa. Dra. Zenilda Botti Fernandes.

BELÉM - PA

JUL/2018

GLENDY GLYCIA PAZ RODRIGUES

**O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do grau de Pedagoga Licenciada.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Zenilda Botti Fernandes.

---

Prof. Msc. Ival Rabêlo Barbosa Júnior  
Examinador

---

Prof. Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria Maia Oliveira  
Examinadora

Conceito: \_\_\_\_\_.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, pois a Ele devo toda honra e glória, me abençoando e ajudando a cada obstáculo ao longo de quatro anos da minha graduação;

Aos meus pais por me incentivaram aos estudos, principalmente minha mãe que não mediu esforços para minha criação;

Ao meu esposo, que sempre acreditou no meu potencial, incentivou e me apoiou de todas as maneiras possíveis;

A Universidade Federal do Pará por todo amparo e ensino;

A todos os professores e profissionais da Faculdade de Educação – FAED, do Instituto de Ciências da Educação – ICED; especialmente a minha orientadora Zenilda Botti Fernandes por me ajudar no final desta etapa;

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

"Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela". (LAJOLO, 2004, p. 7).

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. INFÂNCIA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.3 O PROCESSO DE ENSINO-APENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...</b>	<b>21</b>
<b>1.1.4 O LIVRO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>26</b>
<b>2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1. ABORDAGEM DA PESQUISA.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3. PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>37</b>
<b>2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>37</b>
<b>2.4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>38</b>
<b>2.5 INFORMANTES.....</b>	<b>39</b>
<b>2.6 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>40</b>
<b>3. RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2. CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NA ED. INFANTIL.</b>	<b>44</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>57</b>

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema o uso do livro didático como recurso pedagógico na educação infantil, ressaltando a história da educação infantil, o uso do livro como recurso pedagógico e a autonomia do docente, bem como relatar as experiências vivenciadas pelas professoras na Educação Infantil em uma unidade escolar de rede privada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa nas modalidades bibliográfica e de campo, fundamentada em autores como: Piaget (1971), Ariés (1986), Vygotsky (1989), Kramer (1994), Freire (1996), Crayde e Kaercher (2002), Alcântara (2008), Soares (2009), Oliveira (2010) e Del Priore (2013). Por meio das entrevistas estas professoras opinaram sobre os critérios utilizados para a utilização do livro didático na educação infantil, as formas de utilização do livro didático na educação infantil e responderam também acerca das implicações que ocorrem no que diz respeito a sua autonomia. Percebe-se que a utilização do livro didático possui grande relevância em sala de aula, principalmente se os professores o utilizarem como um apoio para suas práticas didático-pedagógicas, complementado por outros recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, para possibilitar o acesso a outras fontes de conhecimento sem a centralização no livro didático.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Livro Didático. Autonomia docente.

## **ABSTRACT**

The present work has as its theme the use of the didactic book as a pedagogical resource in early childhood education, emphasizing the history of early childhood education, the use of the book as a pedagogical resource and the autonomy of the teacher, as well as to report the experiences experienced by the teachers in Early Childhood Education in a private network school unit. It is a qualitative research in the bibliographic and field modalities, based on authors such as Piaget (1971), Ariés (1986), Vygotsky (1989), Kramer (1994), Freire (1996), Crayde and Kaercher, Alcântara (2008), Soares (2009), Oliveira (2010) and Del Priore (2013). Through the interviews these teachers expressed their opinion on the criteria used for the use of textbooks in early childhood education, the ways in which textbooks were used in early childhood education, and also answered the implications of their autonomy. It is noticed that the use of the textbook has great relevance in the classroom, especially if the teachers use it as a support for their didactic-pedagogical practices, complemented by other didactic resources in the process of teaching and learning of the students, to enable the access to other sources of knowledge without centralization in the textbook.

**Keywords:** Early Childhood Education. Textbook. Teaching autonomy.

## INTRODUÇÃO.

A educação infantil é uma etapa da escolarização que envolve diversas discussões sobre as práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagem que visam garantir o desenvolvimento das crianças durante o processo de alfabetização. Por isso, no decorrer desta fase é importante que existam propostas e materiais adequados a essa faixa etária e que atendam às suas necessidades.

Neste contexto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNI), a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, aprende, fantasia, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade produzindo cultura. Portanto, a centralização excessiva nas tarefas em sala de aula exclui a essência da educação infantil necessária para a seu desenvolvimento.

Deste modo, durante a educação infantil é necessário considerar o tempo de infância, e os espaços devem garantir a aprendizagem, a interação, ensinando à criança a conviver e construir relacionamento, criar e brincar, componentes significativos para a sua formação, ou seja, não reproduzindo e antecipando modelos de docência de outros níveis escolares de ensino, respeitando o processo educacional de cada faixa etária.

Assim, o livro didático infantil tornou-se um recurso bastante utilizado nas salas de aulas como mediador entre aluno e professor, entretanto esse auxílio pode tanto facilitar o ensino-aprendizagem como comprometer a autonomia do docente. Na educação infantil, o livro didático passa a ser uma problemática se utilizado como promoção, seleção ou classificação dos alunos, analisando-os por suas tarefas e não por sua participação e interação com as atividades propostas para este período.

Portanto, a presente pesquisa pretende discutir o livro didático como um dos recursos pedagógicos para a educação infantil e analisar até que ponto o livro é um material apto para as crianças de 0 a 6 anos, garantindo a elas o acesso a diversos conhecimentos através de uma abordagem consciente e lúdica.

O interesse pelo tema surgiu a partir de pesquisas, participação em seminários, apresentação de trabalhos nas disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia, e principalmente nos estágios realizados em sala de aula, no percurso

docente desta formação inicial, pois comecei a atuar no espaço da Educação Infantil e verifiquei a utilização do livro didático em excesso com as crianças e o quanto as atividades são centralizadas no livro. E, mesmo as avaliações sendo realizadas por meio da observação e relatórios, no cotidiano, esse recurso é utilizado diversas vezes como mediador entre aluno e professor, prejudicando sua autonomia em sala.

A relevância deste estudo busca compreender o papel do livro didático na educação infantil como recurso pedagógico, em qual momento ele é necessário e a importância atribuída a este recurso em sala de aula, visando assim, um equilíbrio entre o material didático e a prática docente.

Deste modo, posso então apresentar quais questões nortearam esta pesquisa, sendo elas as seguintes: Quais os critérios para a escolha do livro didático na educação infantil? Como se dá a utilização do livro didático na educação infantil? Como utilizar o livro didático na educação infantil sem comprometer a autonomia do professor?

## **OBJETIVOS:**

### **GERAL:**

Problematizar a utilização do livro didático na educação infantil como recurso pedagógico na sala de aula.

### **ESPECÍFICOS:**

- ✓ Analisar os critérios para a escolha do livro didático na educação infantil;
- ✓ Compreender a utilização do livro didático na educação infantil;
- ✓ Identificar meios que favoreçam a criança e o professor quanto ao uso do livro didático na sala de aula sem comprometer sua autonomia;

Para alcançar estes objetivos, utilizei a abordagem qualitativa da pesquisa de campo, assim como bibliográfica, na qual é indispensável à análise das bibliografias, sendo esta modalidade de pesquisa realizada a partir de materiais contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos, necessários para melhor interpretação e descrição dos dados colhidos por meio da entrevista semiestruturada, e também para a análise e observação destas informações que foram obtidas por meio das professoras da educação infantil em uma determinada escola particular.

O presente trabalho foi organizado em 3 capítulos, além da introdução e das considerações finais, no capítulo 1 faço um breve histórico sobre a educação infantil no Brasil abordando desde sua origem até os dias atuais, programas importantes neste contexto assim como o processo de autonomia do professor. No capítulo 2 abordo a metodologia utilizada na pesquisa, os instrumentos de coletas, análise e triangulação dos dados. No capítulo 3, por sua vez, apresento as entrevistas semiestruturadas e as análises dos resultados da pesquisa sobre a autonomia do professor e junto à utilização do livro didático em sala de aula.

## 1. CAPÍTULO 1- REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo tratará acerca da construção do conceito de infância e sobre a Educação Infantil no Brasil, numa perspectiva histórica. Ao analisar suas conquistas e desafios no que tange: à educação, cuidados, direitos e políticas públicas voltadas às crianças e por fim, a Educação Infantil na atualidade.

### 1.1. INFÂNCIA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES.

A descoberta da infância como categoria social iniciou-se em solo europeu. No Brasil, esse fenômeno se deu por meio das transformações sociais com o pensamento da modernidade. Havendo mudanças no âmbito econômico, cultural e estrutural das famílias brasileiras. No período medieval as famílias eram numerosas e várias gerações conviviam juntas no mesmo espaço. Tais mudanças na sociedade moderna culminaram em uma nova estrutura familiar, composta do casal com poucos filhos, configurando, assim, um novo modelo de família, a "nuclear". De acordo com Boto (2002, p.22):

A família passa a ser o local de abrigo, de recolhimento e de refúgio. Compreendida como célula primeira, agregadora da vida social a instância familiar ganha uma representação diferenciada daquela preponderante até então, fazendo despontar uma sensibilidade nova e distinta para com a infância e para com relações parentais.

Essas mudanças de pensamento são frutos de ideias da Modernidade, do então entre os séculos XVI e XVIII. Conforme Debortoli (et al., 2005, p.51):

Tal processo não é unívoco, nem linear. Por outro lado, a Modernidade, tal como constitui-se historicamente nos países europeus, não se configura como um processo homogêneo, nem universal. Se tal movimento irá caracterizar as modificações nas formas de vida principalmente europeias, cabe relativizar sua força nos países ditos periféricos.

Seguindo, com a mudança de modelo familiar e sociedade, nasce uma nova visão para as crianças. Existiu para Boto (2002, p. 21):

Necessidade de os contemporâneos formularem e observarem específicos procedimentos e estratégias dotadas paulatinamente na configuração de um novo modelo de família, que se nuclearizava e que progressivamente se emancipava perante outros vínculos sociais e comunitários. (...) A família, que, para os homens da Idade Média, existia, sobretudo pela solidariedade de linhagem, passará a

constituir-se perante vínculos de agregados progressivamente mais reduzidos, mais fechado em si, menos tributários da tradição. É tempo de consolidação do amor em família. São tempos modernos. A função moral e espiritual da família ganhará corpo, para além de sua dimensão institucional. (BOTO, 2002, p.21).

O conceito de infância foi se construindo ao longo da história da sociedade trazido das ideias europeias. Segundo Cohn (2005, p. 21):

[...]. A infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança. [...] a ideia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente. Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar.

Para Kishimoto (2009, p. 35) "[...] com a descoberta da infância no século XVII, o Brasil, que sempre copiava a moda europeia demorou a incorporar as inovações que já aconteciam em relação ao vestuário e a própria ideia de infância". Assim, a criança que na Idade Média era vista como um adulto em miniatura, na sua forma de vestir, participando das festas, indo trabalhar, tendo uma vida não diferenciada dos adultos, bem como na maneira de ser tratada pela família e pela sociedade passou a ser percebida de forma diferente.

A trajetória da infância é marcada pela discriminação, marginalização e exploração. Os adultos se relacionavam com a criança sem discriminação, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, inclusive com a participação e prática social. Isto ocorria porque não se acreditava na possibilidade de existir um estado de inocência. Portanto, as crianças eram submetidas e preparadas para suas funções dentro da organização social desde muito cedo. (ALVES, 2014). Reiterando o que foi dito, sob a criança na modernidade, Boto (2002, p. 57) infere que:

A criança dita pela modernidade foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. Passamos teórico da educação - a falar delas. Ao separar a criança do universo do adulto, a modernidade cria a infância como mônada - unidade substancial ativa e individual; presente, no limite em todos os seres infantis da espécie humana: sempre a mesma; sempre igual, inquebrável inamovível, irreduzível - um mínimo denominador comum. Não falamos mais de crianças, e sim da infância.

As transformações sociais ocorridas com advento da modernidade contribuíram para outra visão sobre as crianças, como sentimento de afeto, apego e

superproteção. Sobre esse novo sentimento de paparicação<sup>1</sup>, algumas pessoas não gostavam principalmente as mais resistentes à nova visão sobre a infância, “[...] consideravam insuportável à atenção que se dispensava então as crianças: sentimento novo também, como que negativo do sentimento da infância” (ARIÉS, 1986, p.159).

Nesse sentido, o sentimento de infância foi tornando-se consistente, a sociedade, assim como a família, após os pensamentos modernistas foi diferenciando sua visão sobre esses seres, aos poucos respeitando a especificidade infantil em relação aos adultos. Para tanto, não se deve confundir o sentimento de infância com superproteção ou algo parecido. Segundo Ariès (1986, p.15):

O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Cohn (2005, p. 22) corrobora com o Ariès (1986) ao afirmar:

A construção histórica do que denomina um sentimento da infância. Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior a infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre duas experiências sociais. Por tanto, contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância.

Ao mergulhar nas colaborações do historiador Áries (1986), o autor classifica a infância em três idades:

- A primeira infância do nascimento até aos 7 anos, nessa idade as crianças já eram inseridas no universo do adulto, compartilhando de todas as funções;
- A segunda idade dos 7 até os 14 anos e;
- A terceira idade que corresponde a adolescência até a juventude. (IBIDEM, p. 28).

---

<sup>1</sup> **SENTIMENTO DE PAPARICAÇÃO:** Era reservado à criança em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era considerada ‘engraçadinha’. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, com muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. ( ARIÉS, 1981, p. 10)

Além disso, Ariès (1986, p. 36) destaca que:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem, formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...] Após a infância, vem a segunda idade... Chame-se puerícia e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos.

Para se entender infância na contemporaneidade, foi preciso fazer um levantamento histórico. Contudo, é válido lembrar, que ainda com a mudança de concepção sobre as crianças, mais ainda, com todos direitos adquiridos, a infância é um tema pertinente que cabe investigações mais aprofundadas.

Assim, alguns aspectos importantes acerca das políticas assistenciais contribuíram para a implementação da Educação Infantil no Brasil, dentre eles, elencamos que em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil<sup>2</sup> vinculada ao setor privado, sendo extinto em 1930.

Nos anos seguintes foram criadas outras instituições públicas acopladas ao setor privado, nas quais podemos exemplificar:

1940 - Departamento Nacional da criança (DNCr);

1941 - Serviço de Assistência a Menores (SAM.);

1946 - Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP);

1972 - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN);

1975 - Projeto Casulo e a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE).

Todas essas instituições citadas foram criadas com objetivos de proteção à infância, durante a sua vigência atuaram em prol do bem-estar social das crianças. Em 1946 fundou-se o Fundo das Nações Unidas para infância (UNICEF) vinculada as Nações Internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) ainda atua na assistência infantil na atualidade.

---

<sup>2</sup> **Departamento da Criança no Brasil:** Em primeiro de março de 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, como a primeira iniciativa de abrangência nacional com atuação em diversas frentes, com a tarefa de arquivar dados referentes à proteção da criança, divulgar conhecimento, promover congressos e cursos educativos em puericultura e higiene infantil. Todas essas iniciativas tinham um forte caráter médico assistencialista e não percebemos um cuidado maior com a educação das crianças pequenas. (SILVA e FRANCISCHINI. O Surgimento da Educação Infantil na História das Políticas Públicas para a Criança no Brasil, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718>>. Acesso: 05.06.2018.

No que concebe ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer temos: como expressa a autora, houve avanço em relação à proteção à infância e foram criadas políticas públicas assegurando a elas direitos.

Já na década dos anos de 1990 foi notoriamente a era do progresso e de avanços, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 "a constituição cidadã", ao destinar artigos para a educação das crianças definindo de quem é o dever de educar e garantindo o ensino público e gratuito.

Depois da constituição em 1990 foi criada o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 80069/1990), como ECA os Conselhos Tutelares. Em 1996 foi promulgado a LDB (Leis e Diretrizes Bases da Educação Nacional), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Embora não significa que a criança de fato possa vivenciar sua infância com plenitude de direitos, pois ainda é preciso que esses direitos lhes sejam garantidos na realidade cotidiana, principalmente em relação sua participação como sujeitos ativos das decisões do meio na qual elas estão inseridas.

Isso traz à reflexão sobre o direito à educação das crianças, de quem é o dever de educar os pequenos, quais são seus direitos. A Constituição Cidadã de 1988, em seu artigo 205 e 206 nos mostram com veemência:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988).

No que concerne à Educação Escolar, foi criada uma Lei específica nº 9.394, De 20 de Dezembro de 1996 LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) nela são garantidos os direitos de frequentar a escola e sua permanência. Em relação à educação das crianças, destaca-se o ECA (BRASIL, 1996).

O ECA (BRASIL, 1996) foi de fundamental importância para a implementação de políticas voltadas para as crianças e tem reflexos na atualidade sobre os direitos infantis, uma vez que consolida os direitos específicos das crianças e dos adolescentes, cria mecanismos para assegurar os direitos à proteção integral à

criança e ao adolescente, protegendo-as e tutelando-as contra a violação de quaisquer direitos garantindo na referida lei.

Esta lei por sua vez, tem importância grandiosa, pois é específica, na qual torna as crianças cidadãos de direitos. O ECA (BRASIL,1996) em seus artigos asseguram vários direitos de ser criança, de ter uma infância, além de definir a idade cronológica de ser criança. Dentre os direitos, cabe frisar direito à liberdade, que lhes é assegurado o direito de ir e vir, a liberdade de frequentar logradouros públicos, abrangendo ainda o direito: ao lazer, expressar sua cultura, do brincar, pois estes direitos fazem parte do universo infantil.

Ao reafirmar que na infância, a criança constrói sua personalidade, e que indubitavelmente esta fase é fundamental para o desenvolvimento da criança, enquanto sujeito de direito, o ECA traz uma reflexão acerca da futura vida adulta. Segundo Nunes (2011, p. 32):

O ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular.

Assim, com o advento da Lei nº 8.069 /90 (ECA), os municípios passaram a ter responsabilidade pelos direitos da infância e adolescência, através da criação do Conselho Municipal, do Fundo Municipal e o Conselho Tutelar. Em seu artigo 227, a Constituição Federal consagra uma recomendação em defesa da criança ao dispor que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, dentre outros, o direito à educação.

Diante do contexto histórico da infância no Brasil, assim com o crescimento da urbanização e transformação da família de patriarcal para nuclear, percebemos o percurso que se deu a construção de uma ideia de Educação Infantil.

As primeiras ideias de infância e educação infantil se baseavam na concepção de criança enquanto ser que precisava ser cuidado. As mães precisavam trabalhar fora para complementar a renda da família e necessitavam de um local para deixarem seus filhos.

Depois de muito tempo é que a Educação Infantil foi percebida como uma etapa importante na vida da criança e reconhecida por lei. Com a promulgação da

Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), a implementação do ECA (BRASIL, 1990) e a LDBEN (BRASIL, 1996) é que o Estado oficializou a educação das crianças. A concepção que se tem hoje de criança enquanto sujeito, demorou muitos anos até ser aceita na sociedade.

Neste contexto, surge essa perspectiva pedagógica, que passa a ver a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Cumpre, inicialmente, estabelecer a diferença prevista no artigo 2º do ECA entre criança e adolescente. Criança é o menor entre zero e 12 anos e adolescente, o menor entre 12 e 18 anos de idade. Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Infantil compreende as crianças na faixa etária de zero a seis anos.

### **1.1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

O atendimento a crianças de 0 a 6 anos no Brasil passou a ser denominado de Educação Infantil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei no. 9394 de dezembro de 1996. Nesta lei determinou-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica<sup>3</sup>, passando, desde então, a integrar o sistema de ensino brasileiro. Ainda nesta lei, ficou definido que a Educação Infantil é composta de: creche, destinada a crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola, destinada a crianças de 4 a 6 anos.

Antes, ao longo do percurso da História da Educação do país, as creches e pré-escolas tinham um caráter assistencialista, visando somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção, tratava a criança como um ser frágil, indefeso e completamente dependente. Os profissionais não tinham formação e sua atuação era restrita aos cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento. (DEL PRIORE, 1996).

A partir de 1970, a entrada de mulheres no mercado de trabalho aumentou consideravelmente, o que resultou num crescimento significativo de creches e pré-escolas. Uma nova ênfase começou a ser dada ao trabalho nestas instituições. Buscou-se uma compensação não só das carências orgânicas, como também uma

---

<sup>3</sup> **EDUCAÇÃO BÁSICA:** A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. (BRASIL, 1996).

carência de ordem cultural. O pressuposto nesta visão compensatória da educação era de que o atendimento pré-escolar poderia remediar as carências das crianças mais pobres.

Os jardins-de-infância surgem, especialmente para as crianças provenientes de famílias de classe média, a educação não tinha o mesmo caráter compensatório. O trabalho envolvia também o desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos das crianças.

Com o aumento da demanda por pré-escolas, a educação infantil passou por um processo de municipalização. O caráter da educação agora não era mais assistencialista ou compensatório, mas a pré-escola tinha uma função educativa. Muitos educadores da época discutiram o papel das creches e pré-escolas e elaboraram novas programações pedagógicas visando o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado. Houve uma expansão do número de escolas e uma melhoria na formação dos profissionais. Também na década de 90, com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), os direitos das crianças foram concretizados.

E, finalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1986, a educação infantil é reconhecida como etapa inicial da educação básica. A educação infantil passa a ser vista por um novo ângulo, valorizando-se a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento. O professor passa a assumir um novo papel, o de mediador entre a criança e o mundo.

A família é co-participante do processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos são desenvolvidos de maneira lúdica, respeitando-se a bagagem cultural de cada um. Foi criado, inclusive, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), de maneira a levar a todas as escolas novas propostas pedagógicas diretamente voltadas para a criança tal como ela é.

Estudos sobre a Educação Infantil, que analisaram as formas de atendimento em diferentes conjunturas sócio-políticas ao longo da história do país, têm revelado uma trajetória repleta de contradições, impasses, com concepções e projetos antagônicos (Kramer, 1994; Oliveira et al, 2010). Os registros sobre as práticas e concepções, presentes nas publicações e documentos oficiais em diferentes épocas,

contam uma história nada linear, repleta de embates entre concepções ideológicas distintas.

Segundo Kramer (1994), a história da Educação Infantil, sendo história de uma prática social humana, é marcada por disputas, consensos e rupturas ideológicas de grupos e seus interesses. Como toda a história da humanidade, a história da educação não se configura como uma ordem progressiva em que fatos se sucedem, onde cada acontecimento é um avanço em relação ao anterior.

É na educação infantil que o indivíduo começa a se situar como sujeito dentro de uma sociedade, desta forma o ideal é que as escolas estejam preparadas para orientar este cidadão a se enxergar como membro que tem sua história e que assume um papel dentro de um contexto social, segundo o Plano Nacional de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (BRASIL, 2006).

[...]. Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância.

Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra.

No âmbito escolar da Educação Infantil a criança requer uma dependência muito grande dos adultos, dessa forma implica cuidados que segundo o Plano Nacional de Educação - PNE é necessário que esta seja cuidada e educada, isso significa ser “auxiliada nas tarefas que não pode realizar sozinha; ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas, ter atendimento por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida” (BRASIL, 2001).

Neste contexto, a Educação Infantil tem como uma de suas finalidades: garantir a sobrevivência da criança em seus primeiros anos de vida; e que se desenvolva de maneira saudável e para a efetivação do cuidar e educar é necessário que sejam oferecidas a essas crianças condições para que usufruam dessas possibilidades, que vão além do processo de ensino-aprendizagem, os PNQEI (BRASIL, 2006) dizem que as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas, desde esta tenra idade a:

[...] a brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Conforme Kramer (1994), a Educação infantil é compreendida como: um campo da educação que, como prática social, consiste em educar e cuidar de crianças de zero a seis anos em instituições coletivas. Portanto, examinar esta área colabora para o debate que podem fazer avançar as referências que decorrem da consolidação deste campo investigativo. É público que a história da educação infantil é relativamente recente no Brasil. Ainda que ações na área existam há mais de cem anos, foi nas últimas décadas que a ampliação do atendimento a crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas apresentou maior significado, seguindo uma tendência mundial.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2009, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, torna-se obrigatória:

A matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula; As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil; A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental; As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. (BRASIL, 2009).

Portanto para que alcancem as finalidades propostas pedagógicas para a Educação Infantil os princípios devem ser respeitados como:

Ética; 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, 2013).

Assim, essa multiplicidade de experiências e possibilidades no campo da Educação Infantil precisa ser considerada e respeitada naquilo que representa a diversidade cultural e regional do atendimento às crianças em nosso país. O respeito à diversidade significa considerar a Educação Infantil e seus atores não como

conceitos abstratos, mas como experiência concreta e seres humanos que vivem e expressam a realidade onde se dá sua inserção social. O respeito à diversidade tem fundamento na compreensão de que somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente nossa pluralidade. Somos constituídos na diferença (KRAMER, 1994).

Sendo assim, a Educação Infantil não é extensão e nem antecipação do Ensino Fundamental, mas integra com este o sistema do ensino, tornando uma necessidade investir em ações que de fato promovam tal integração. Nesse processo de integração da Educação Infantil ao sistema de ensino, particularmente no que se refere às creches, um ponto delicado se refere ao risco de se tender a enquadrá-las à estrutura escolar existente. Os problemas estão relacionados à especificidade da Educação Infantil que envolve o educar e cuidar. Há um amplo debate a esse respeito, principalmente no meio acadêmico, por grupos que vem desenvolvendo práticas e estudos relativos à educação de crianças.

### **1.1.3 O PROCESSO DE ENSINO-APENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na Teoria Piagetiana, de acordo com Sorato (2009), a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que provocando, dessa maneira, o desequilíbrio, resultam em assimilação ou acomodação e assimilação dessas ações e, assim, a construção de esquemas ou conhecimento. Resumidamente, é possível entender que uma vez que a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta fazer uma acomodação e após uma assimilação e equilíbrio é então alcançado.

A partir do exposto desta autora, compreendemos que para Piaget o conhecimento é cumulativo e de origem sensorial. Jean Piaget (1982) dispõe o desenvolvimento humano em períodos, os quais ele denominou de:

- 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos);
- 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos);
- 3º período: Operações Concretas (7 a 11/12 anos); e
- 4º período: Operações Formais (12 anos em diante). (PIAGET, 1982, p. 120).

Neste contexto, o desenvolvimento cognitivo infantil é um processo de crescimento e de mudança que dialoga com os campos físico, comportamental e emocional, ao longo da vida humana. Assim, cada fase do desenvolvimento para a

Teoria de Piaget, elas apresentam características específicas. As linhas orientadoras de desenvolvimento cognitivo desenvolvem-se em cada fase nas crianças de forma progressiva e dependente de fatores biológicos, ambientais e sociais.

Compreendendo como a criança se desenvolve e aprende nesta etapa da educação no processo de escolarização, pode-se reconhecer na Educação Infantil muito deste trabalho para propiciar e ampliar tal desenvolvimento e aprendizagem, pois é a fase em que as crianças demonstram desejo de explorar, experimentar, perguntar, e que, aprendem depressa, percebe-se neste processo a importância da atenção e dos cuidados com elas.

Dentro desta perspectiva, muitos teóricos, as legislações, políticas e programas de Educação Infantil vigente, demonstram a preocupação com esta fase, buscando investigar cada vez mais sobre o papel do professor e da escola na etapa de vida destas crianças, propondo assim, possíveis orientações e diretrizes para o trabalho na pré-escola, pois como bem afirma as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12):

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

É a partir desse momento que a Educação Infantil passa a ser vista de modo diferente, como parte integrante da Educação Básica efetivamente, e como uma das áreas educacionais cuja demanda tem crescido significativamente, daí a importância de proporcionar às crianças uma boa Educação Infantil, com recursos próprios e, sobretudo, que promova sua adaptação ao espaço escolar. Assim para Alcântara (2008, p. 24), a Educação Infantil tem os seguintes objetivos:

Propiciar ao aluno um ambiente rico em experiências necessárias ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; promover a ampliação das experiências e conhecimentos do aluno, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;

Diante desta contextualização, a participação das crianças na Educação Infantil é fundamental, uma vez que ela é a porta de entrada para a convivência escolar e o primeiro passo para o processo de socialização e desenvolvimento

cognitivo e pessoal da própria criança. Nesta perspectiva, se percebe que a Educação Infantil vem ganhando um espaço maior no decorrer dos últimos anos, especialmente após a obrigatoriedade de que as crianças sejam matriculadas na escola a partir dos 3 anos de idade.

Nesse sentido, a Educação Infantil se faz importantíssima na vida das crianças, pois ela se refere à primeira etapa da educação básica no país, devendo servir de base para o seu desenvolvimento cognitivo, razão porque é importante que o currículo das escolas de educação integral planeje atividades que visam justamente este desenvolvimento, sem deixar de considerar as particularidades do educando. Assim, o dia a dia da Educação Infantil é marcado por atividades que devem ser previamente planejadas pelos educadores, a fim de organizar o tempo e espaço na escola. Assim, os educadores têm a tarefa de organizar o tempo de brincar, de tomar banho, de se alimentar e de descansar. A função dos educadores é gerenciar o tempo e o espaço considerando sempre a melhor opção para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Conforme Barbosa; Horn (2001, p.67):

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades.

Podemos verificar que existe uma necessidade sobre o gerenciamento do tempo e do espaço neste processo de ensino-aprendizagem nas escolas de educação infantil, levando em consideração fatores que devem ser definidos de acordo com as necessidades físicas, biológicas, psicológicas e sociais dos educandos, sempre visando o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, é imprescindível que se considere a proposta apresentada por Thiago (2006, p. 53):

[...] é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e 'pesquisa' infantis. As crianças realmente ampliarão suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado.

Além disso, considerando que, segundo Kramer (2012, p. 53), "a escola inventa para si um tempo único no qual todos devem se enquadrar, e para viabilizar esse objetivo, geometriza o espaço, determinando os lugares de cada sujeito", por isso é que se torna importante ter a ideia de que a principal consequência desta abstração do tempo/espaço é a adequação de cada sujeito.

É muito importante que se tenha uma constância na oferta das atividades na organização do tempo dentro desse espaço, é importante que fique bem claro para as crianças o que ela faz assim que chega a sala de aula, que o professor vá antecipando as atividades que irão sendo desenvolvidas dentro daquele espaço para que ela saiba o que vai acontecer ali, para que ela não se sinta insegura, pois está começando a lidar com essa noção de tempo. Essa criança já tem uma rotina familiar formada e de repente ter que lidar com a rotina escolar. Isso, claro, irá trazer um grande nível de ansiedade, angústia e que poderá comprometer o desenvolvimento da criança em diversos aspectos.

Na Educação Infantil é importante ter a rotina organizada para essa criança, não só no ponto de vista do tempo externo, das atividades que irão ocorrer dentro do espaço em sala de aula, mais também, dentro do seu espaço mental.

Portanto, o processo de cuidado e de ensino-aprendizagem é muito mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, entre quem ensina e quem aprende, em que o professor educador seja capaz de perceber o momento da criança, de proporcionar condições que a acolham e a motivem, envolvendo-a e compartilhando com ela atividades variadas, as quais podem ter partido da iniciativa da criança ou do adulto.

Ao colocá-la em posição mais ativa, de parceria e coautoria do que ocorre e de seu próprio processo de cuidado e aprendizagem, ele estará dando oportunidades para as crianças construírem uma identidade positiva a respeito de si mesma, de pessoa capaz de se cuidar e ser cuidada, de interagir com outros e dominar diferentes habilidades e práticas, pois como infere Vygotsky (1989, p. 97):

A identidade da criança também está sendo formada durante atividades da vida diária. [...]. O nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Logo, as atividades de cuidado/educação de crianças cujos direitos são reconhecidos e respeitados pela instituição e por seus educadores devem envolver o cultivo da identidade familiar, do gênero e da raça, oportunidades para as crianças aprenderem a gostar de si próprias, no desenvolvimento de um autoconceito positivo e aprendendo a reconhecer e respeitar as características pessoais de cada um, constituindo uma tarefa educativa das mais importantes.

Vygotsky (1999) discorre sobre o processo de ensino-aprendizagem comparando a relação quando existe brincar e desenvolvimento com a relação da instrução com o desenvolvimento infantil, atribuindo ao brincar o espaço no qual as crianças buscam superar comportamentos comuns no dia-a-dia e a buscar estratégias para alcançar seus objetivos, ou seja, estimular o completo desenvolvimento da criança nesta fase do processo de ensino-aprendizagem.

Desde a sua concepção, o indivíduo adquire, ou aprende diversas funções motoras, cognitivas e sociais, as quais farão com que a criança alcance a sua maturidade, assim por meio do próprio processo de ensino-aprendizagem, a criança desenvolve seus conhecimentos e a Educação Infantil é este momento da escolarização que envolve as diversas discussões sobre as práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagem que visam garantir o processo de desenvolvimento.

Assim, a Educação Infantil é o primeiro e decisivo passo para se atingir a continuidade no ensino com produção e eficiência desejáveis, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da atividade global que é caracterizado pelo prolongamento de experiências de movimentos básicos, facilitando a escolaridade da criança e incorporando-se diretamente em outras fases do desenvolvimento ao longo da vida (ALCÂNTARA, 2008).

Dialogando com o RCNEI (BRASIL, 1998), Alcântara (2008) destaca como o processo de ensino e aprendizagem vai além do “cuidar”, ou seja, nesta etapa da educação devem se realizar um trabalho de forma planejada, organizada e sistematizada, mostrando aos educandos que as formas de cuidado fazem parte da educação como um todo, organizando tempo e espaços no sentido de estimular o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social e cultural da criança.

Nesta categoria, os processos pedagógicos na Educação Infantil partem da concepção de que a construção de conhecimento pelas crianças se efetiva por meio da participação direta delas nas diferentes práticas cotidianas. Nesse processo, a fase de escolarização inicial vem contribuir para o desenvolvimento infantil, auxiliando nas atividades lúdicas que beneficiam o desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e sociocultural porque a inserção da criança no ambiente escolar da Educação Infantil é para ela um ambiente novo para ser explorado e que irá lhe oferecer ferramentas para que construa o seu desenvolvimento.

Assim, no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil é onde buscamos o entendimento da importância do pré-escolar, apesar de existirem vários

documentos oficiais que asseguram o direito das crianças brasileiras de serem respeitadas desde seu nascimento, e dentre estes ressalta-se a própria Constituição Cidadã (1988), que em seu Capítulo “Da Educação, da Cultura e do Desporto” - Seção I – Da Educação – Art.208 – IV, que se refere ao atendimento em creche e pré-escolar às crianças de zero a seis anos de idade. Entretanto, este segmento da educação, era visto de uma forma preconceituosa, apesar de grandes educadores estarem sempre atentos para que esta etapa da educação tivesse outro olhar dentro de uma perspectiva pedagógica, o que só veio ocorrer após a nova legislação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 – LDBEN (BRASIL, 1996), para a Educação Infantil destacando-a como o alicerce de toda a educação do indivíduo.

#### **1.1.4 O LIVRO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E PERSPECTIVAS.**

A Educação Infantil é o primeiro passo do processo de escolarização. Soares (2003) em seus estudos aponta que a sociedade em que vivemos é essencialmente grafocêntrica, pois a escrita é valorizada em suas diversas possibilidades e campos, sendo que ser alfabetizado torna-se essencial influenciando nas vivências cotidianas e nas questões que envolvem a vida política, econômica, social e cultural de um país, de um cidadão.

A fim de contextualizar outros olhares sobre o uso do livro didático na Educação Infantil, primeiramente, é necessário retomar de forma sucinta as primeiras manifestações impressas com o objetivo do processo de alfabetização e do próprio ensino das letras. Para tanto, serão elencados dados do contexto europeu e a organização da educação até chegar-se ao Brasil.

É importante destacar que o livro didático é um material de extrema importância para a formação do homem, a qual perpassa também pelo processo de ensino-aprendizagem, ou seja, do ato estudar. E imprescindivelmente, o livro didático pode ser focado como amostra dos interesses políticos e ideológicos de uma nação. Conforme Correa (2000, p. 11):

Primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade.

Partindo desse olhar, podemos assegurar que o livro didático é uma forma de ter a memória impressa e o primeiro contato do homem com as letras. É o registro do momento em que está sendo inserido, podendo inclusive averiguar a grade curricular de determinada instituição e as premissas deste processo educativo, assim como as teorias envolvidas, o tempo em que foi utilizado e seus objetivos.

Desta forma, é observável que, apesar da utilização do livro didático caracterizar a antecipação do processo escolar dos anos iniciais, a alfabetização está muito presente na Educação Infantil, principalmente em instituições privadas, pois estas buscam enfatizar atividades que desencadeiam o ensinamento da escrita, considerando que só assim as crianças serão capazes de acompanhar os estudos posteriores e aproveitar significativamente seu tempo dentro da escola com a utilização deste recurso didático.

Porém desde o final do século XV já se pautava a importância da alfabetização para o homem, segundo Cagliari (1998, p.19) “com o Renascimento (séc. XV e XVI) o uso da imprensa na Europa e a preocupação com leitores aumentou”. Essa situação foi acarretada devido à invenção da imprensa por Johannes Gutemberg. Essa possibilidade de divulgação editada colocaria um fim aos escribas da Igreja que monopolizava a escrita e sob tudo a transmissão de conhecimento.

O Renascimento vinha à tona deixando de lado o teocentrismo e adquirindo a forma do antropocentrismo. Cagliari (1998) destaca que neste período, os candidatos à alfabetização eram a elite e membros do clero, sendo que os custos e as possibilidades a essa qualificação sempre foram altos, fica claro que não dependia exclusivamente do valor em espécie dos livros, mas também da ideologia presente na aquisição dos estudos. Surge um dos primeiros manuais escolares que se tem notícia, “O ABC de Hus”, escrito pelo pensador e reformador religioso Jan Hus. Esse livro apresentava uma ortografia padrão, com frases religiosas que iniciavam com letras diferentes. Era uma obra voltada para alfabetização do povo.

Em 1525, na cidade de Wittenberg, na Alemanha, é editada a cartilha intitulada como “*Bokeschen vor leven ond kind*”, que continha o alfabeto, os dez mandamentos, orações e algarismos. E em 1527, numa obra semelhante, Valentin Ickelsamer, inclui em sua cartilha as primeiras gravuras relacionando às letras, como por exemplo, a letra S com o desenho de uma cobra (SIMON, 1971 apud BAIRRO, 2008).

No ano de 1658, Comenius<sup>4</sup>, inspirado em Jan Hus (Século XV-XVI), edita a obra “O mundo sensível em gravuras”, que apresentava lições acompanhadas de ilustrações. O autor acreditava que a educação deveria começar pelos sentidos. Porém, o autor observa que a educação sempre teve um intuito de elitização ou para a profissão. “Para ensinar ortografia, o professor mandava os alunos copiarem cartas-modelo e documentos comerciais para aprenderem, ao mesmo tempo, coisas úteis para a vida.” (CAGLIARI 1998, p. 20).

Já em 1702, São João Batista de La Salles, escreve o manual “Condução das Escolas Cristãs”. Essa cartilha era dividida em lições. Todos os manuais escolares até o século XVII, mesmo com a Reforma Protestante, eram voltados aos ensinamentos cristãos. Era a forma que a Igreja mantinha para manipular seus fiéis de maneira sutil (CAGLIARI, 1998).

Scheffer (2007) em seus estudos discorre que em relação às primeiras cartilhas da Língua Portuguesa no país, a que se tem referência é “A Cartilha”, de João de Barros, publicada em 1540. O autor foi um educador durante o apogeu das grandes navegações portuguesas. Essa cartilha trazia o alfabeto em letras góticas (imprensa da época), letras ilustradas com desenhos, os Mandamentos de Deus e da Igreja e ainda algumas orações.

Já no período do Brasil – Império, após a Revolução Francesa (1789), José Hamel, escreve o livro intitulado “Ensino Mútuo”, método esse o qual foi utilizado no país, que tinha como ponto de partida fazer os alunos que sabiam mais ensinar aqueles que estavam iniciando a alfabetização. Ainda no Brasil-Império, a alfabetização é introduzida nas escolas como disciplina escolar, e o estudo passa a ser dividido em lições, com a introdução do “Método ba-bé-bi-bó-bú” (CAGLIARI, 1998).

A forma tradicional de trabalhar com a alfabetização Método (ba-bé-bi-bó-bú) é alvo de muitos questionamentos. Mello (2005) argumenta que muitas vezes a metodologia que pautam estas práticas é amparada em concepções tradicionais; com exercícios mecânicos, repetitivos e escolarizantes, ocultando atividades que são cruciais nesse primeiro período da escolarização dos indivíduos, pois a educação

---

<sup>4</sup> **COMENIUS:** Jan Amos Komenský nasceu em 1592 em Nívnice – República Tcheca. Entre suas obras escreveu a também conhecida Didática magna. Faleceu em Amsterdã no ano de 1670. Foi um bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna. (COMENIUS. IN: Revista Nova Escola. Grandes Pensadores – Edição Especial , p.13. Disponível em: <novaescola.com.br>. Acesso em: 15.06.2018).

infantil antes de aspirar à alfabetização, precisa estimular algumas particularidades imprescindíveis para a aquisição da escrita.

Diante deste contexto, as primeiras cartilhas nacionais foram acompanhadas do movimento sobre as questões dos métodos de alfabetização, que primeiramente eram sintéticos, passando então ao método analítico.

O Método Sintético, conhecido também como método tradicional, é o método de alfabetização onde segue o aprendizado da parte para o todo. Conforme Laroca e Savieli (2001, p. 187):

[...]. Pode-se, por exemplo, começar pelas vogais, seguindo-se uma combinação de consoantes labiais com vogais (ba, be, bi, bo, bu) e, a partir daí chegar a formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas (boba, bebê, babá).

Já o Método Analítico ou global, é aquele onde a alfabetização “deverá partir de estruturas completas, consideradas mais significativas, para chegar, à discriminação das partes menores”. (Idem, p. 188).

Em 1880 foi produzida a “Cartilha Nacional” de Hilário Ribeiro que propunha um trabalho simultâneo da leitura e da escrita. É lançada também a “Cartilha da Infância” de Thomaz Galhardo que foi usada até 1980, mas não exclusivamente afirmam Lajolo e Zilberman (1999). Ainda para as autoras, a partir da Proclamação da República, em 1889, o Brasil se deslumbrou no sonho de formar cidadãos republicanos, formado pela necessidade de impor e atender uma nova ordem política e social. Se existisse ordem, o progresso seria inevitável. Essas mudanças que eram esperadas não alteraram em nada para a maioria da população.

Observamos que os livros didáticos são exemplares concretos dos interesses educacionais. Podemos presumir, por intermédio dos livros didáticos, as condições pelas quais os alunos foram submetidos para se chegar ao resultado da alfabetização. Segundo Mortatti (2000, p. 3):

Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram às disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais.

De um lado estavam os conservadores, que defendiam a todo custo o método tradicional, o Sintético. Explanavam para toda a nação que a cultura escolar era uma tradição milenar a ser transmitida. Em contrapartida, os defensores do Método

Analítico difundiam e propagavam um conceito inovador na alfabetização, mesmo que seu efeito fosse moroso no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

A partir da década dos anos de 1980, com a contribuição dos estudos efetivos de Emília Ferreiro na psicolinguística e na sociolinguística, e de Jean Piaget na psicogenética, a educação passou a ser questionada, deixando de lado os métodos e cartilhas. Ferreiro (2001) enfatiza que as crianças ao serem inseridas no ambiente escolar já apresentam uma imensa bagagem sobre a função social da escrita, pois o mundo que lhes cerca é repleto de materiais que a apresenta. Contudo é papel das instituições escolares trabalhar com as crianças as práticas cotidianas de letramento, para que estudantes oriundos de ambientes menos letrados também tenham acesso a estas informações. A autora Ferreiro (2001, p. 102) ressalta ainda que:

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja, escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo, tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras, brincar com linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. (FERREIRO, 2001, p. 102).

Agora, o objetivo era não discutir mais o como se ensina, mas valorizar o como se aprende. No entanto, ocorreram situações contraditórias, pois alguns professores que se diziam construtivistas ainda utilizavam de cartilhas. Tais profissionais, talvez, não tiveram uma boa fundamentação tanto para adotar o construtivismo amplamente, ou então para permanecer no método tradicional que acompanhava as cartilhas, o que ainda é visto em escolas brasileiras.

Em 1985, com o decreto nº 91.542, proporcionou aos professores a possibilidade de escolher os livros para trabalharem com os educandos, deixando claro que tais livros não seriam mais descartáveis, passando um tempo de utilização de no mínimo três anos. Já nos anos de 1990, houve um apelo por parte dos educadores para a volta dos livros didáticos. “Um fato que explica tal escolha, é que muitos professores esperam encontrar nos livros de alfabetização, de hoje, a permanência de procedimentos sistemáticos e explícitos para ensinar a ler e escrever.” (SCHEFFER, 2007, p. 07).

Existem inúmeros recursos disponíveis. Dentro dessa perspectiva a utilização do livro didático na Educação Infantil deve ocorrer de forma gradativa, onde é necessário respeitar as fases do desenvolvimento das crianças, levar em

consideração os conhecimentos acumulados ao longo do tempo e a realidade de cada um para, a partir disso, produzir um trabalho de forma lúdica, apropriando-se do livro didático para cada fase do seu desenvolvimento.

No entanto os métodos tradicionais de alfabetização, ainda apresentados em alguns livros da Educação Infantil devem ser avaliados como não vultosos para a aprendizagem por consistir em uma forma de ensino em que o professor é um mero transmissor de conhecimento e o educando um receptor passivo.

De acordo com Mello (2005) é possível averiguar que nas salas da Educação Infantil são desenvolvidas atividades que exibem características dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que apresentam exercícios de escrita extremamente voltados para a sistematização, codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras e frases.

As discussões quanto a métodos e utilização ou não do livro didático perpetua-se, e assim Mortatti (2008) afirma, para que possamos mudar o presente e o futuro do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, temos que reavaliar os métodos do passado sem desconsiderá-los.

Dessa forma, é presumível que se possa conhecer a constituição do pensamento, sentimento, e atitudes dos atuais métodos e profissionais alfabetizadores no espaço escolar. Ao longo desses aproximados 120 anos, o livro didático sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos.

## **1.5 A AUTONOMIA DOCENTE**

No que se refere ao contexto educativo, o conceito de autonomia surge como fator de desenvolvimento do trabalho docente, discente e da própria instituição de ensino. Deste modo, a autonomia docente pode então ser considerada como a possibilidade de uma ação educativa, por meio da qual tanto os professores quanto os alunos envolvidos neste processo pedagógico possam de fato tomar decisões e agir com liberdade. Neste contexto, Freire (1996, p.66) afirma que:

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ele se exercite assumindo decisões. Foi isso, pelo menos, o que marcou a minha experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e cidadão.

Esta afirmação demonstra a importância da liberdade do professor, quanto as suas tomadas de decisões em sala de aula, pois a autonomia docente tende a se constituir por meio da experiência de várias decisões que vão sendo tomadas no cotidiano da escola, assim como de experiências que sejam estimuladoras com relação ao respeito de sua liberdade, para que o mesmo não se sinta limitado, mas possa realizar atividades variadas para além do livro didático, utilizando recursos diferenciados em sua prática pedagógica. (FREIRE, 1996)

Estudos acerca da autonomia têm sido realizados com ênfase no tema da “autonomia profissional”, definindo-a em defesa de valores considerados profissionais, como qualidades e características necessárias ao desenvolvimento da prática de ensino, que devem ser construídas de acordo com a análise da natureza educativa do fazer pedagógico do professor, e não simplesmente por meio das estratégias da profissionalização que muitas vezes visam somente os atributos que lhe são conferidos.

Em decorrência disso, Contreras (2002, p. 74) prefere utilizar a expressão profissionalidade, que:

[...] são dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto.

Pois para Contreras (2002, p. 89) a autonomia juntamente com a profissionalidade seria uma das soluções para a melhoria do trabalho educativo se

[...] quisermos fugir de ideias simplistas relativas a essa noção, reduzindo-a a mera oportunidade de agir sem condicionantes, quando o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, muitos deles também plenamente justificáveis, dada a natureza social, pública, da educação.

Desta forma, se pode afirmar que a autonomia docente não deve ser considerada como um elemento abstrato e nem decorrente de decisão individual. É neste sentido, que Contreras (2002, p. 227) defende a ideia de que “não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referências ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho”.

No que diz respeito ao contexto social, ao se referir a uma das concepções de autonomia docente, Contreras (2002) aborda acerca da ideia básica do modelo de racionalidade técnica, a qual foi parte de um projeto neoliberal com influência do

pensamento tecnicista. Tal ideal defendia que a prática profissional docente tinha em vista a solução de problemas com base na pesquisa científica e através da aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos previamente disponíveis, o que condicionava a autonomia docente a essas competências profissionais, que deviam ser qualificadas cada vez mais para o professor tentar ir garantindo a sua autonomia.

Assim sendo pode se dizer que a autonomia docente envolve um conjunto de condições de exercício profissional, como sua formação cultural e acadêmica, sua jornada de trabalho, sua articulação didático pedagógica, a estrutura da escola, a quantidade de alunos, os recursos didáticos, inclusive no que diz respeito à utilização do próprio livro didático, e mesmo a sua remuneração, o que demonstra que a autonomia docente não depende apenas da vontade de liberdade pedagógica e de pensamento do professor.

Freire (1996) considera ainda a autonomia do aluno, quando declara que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Ressaltando que o professor não deve se comportar de modo autoritário com seus alunos, tentando impedir a sua liberdade e diminuindo o seu direito de estar sendo curioso, mas sim incentivar principalmente as crianças a utilizar diferentes formas e espaços que competem a educação infantil, instigando a curiosidade e sua autonomia.

## **2. CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo serão abordadas as formas de coleta de dados utilizadas para compor a investigação da presente pesquisa. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica em sites e livros para uma melhor contextualização sobre o tema escolhido. Foi realizada a entrevista semiestruturada, que propiciou a liberdade para assuntos que surgiram durante a conversa, proporcionando olhar por outro ângulo a rotina escolar dos professores da educação infantil da rede privada.

### **2.1. ABORDAGEM DA PESQUISA**

A metodologia de pesquisa, segundo Minayo (2003, p. 16-18):

É o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. A pesquisa é assim, a atividade básica da ciência na sua construção da realidade. A pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construto profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desta forma, a abordagem que escolhi para compor o presente trabalho foi a pesquisa qualitativa devido o seu caráter descritivo, que para Marconi e Lakatos (2006, p. 269) “Preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento e etc.”

Assim, a pesquisa qualitativa é uma das técnicas decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, na qual a análise documental é indispensável porque a maior parte das fontes escritas, ou não, são quase sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

Esta modalidade de pesquisa envolve a coleta de dados descritivos sobre a ação das pessoas envolvidas neste processo de aquisição e utilização do LD, além de processos interativos pelo contato direto do pesquisador com os sujeitos de

pesquisa e o espaço, buscando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, da própria participação dos sujeitos na situação em estudo.

A pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, dentre outros. Dela faz parte a aquisição de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto estudo. Na pesquisa qualitativa é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, e a partir daí, interpretar os fenômenos estudados.

Ainda, para Triviños (1987), os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) apontam algumas características importantes para a pesquisa qualitativa:

**O ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave:** essa característica é ressaltada pela importância do ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito. O pesquisador se coloca em contato direto com o local de sua pesquisa, observa, entrevista, anota, na busca por produzir dados

**É descritiva:** tem apoio teórico na fenomenologia. As descrições estão nos significados que o ambiente lhe oferece e são produtos de uma visão subjetiva, logo, os resultados surgem como totalidade de uma reflexão que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto.

**Há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos:** essa característica é importante na individualização como atividade científica de pesquisa qualitativa, pois a preocupação está voltada só em atingir as aparências dos fenômenos sociais, o que se apresenta a observação ou experimentação. O pesquisador deve ter ouvidos de ouvir os silêncios, olhos de enxergar expressões aparentemente banais.

**Os pesquisadores tendem a analisar os dados de forma indutiva:** Na pesquisa qualitativa fenomenológica não tem hipóteses que verificar empiricamente, como ocorria no positivismo. O processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa assemelha-se a um funil em que o pesquisador seleciona o que lhe parece mais importante. (IBID, p. 47-49).

Diante destas premissas, na pesquisa qualitativa é importante as experiências, os questionamentos dos sujeitos sobre suas vivências, interpretações, representações e estruturas possíveis. E por isso que são essenciais as etapas de coleta de dados para que haja o confronto de informações no momento das análises dos dados coletados.

## 2.2. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica constitui-se no primeiro passo dessa pesquisa científica. Com isso buscou-se, por meio da fundamentação teórica, alcançar os objetivos propostos pelo estudo. E de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 43):

A pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação; redação. [...] trata-se de um levantamento de algumas bibliografias já publicada em forma de livros, revistas, teses, publicações avulsas e imprensa escrita.

A pesquisa bibliográfica objetiva colocar o pesquisador em contato com determinado tema, com a finalidade de colaborar na análise de sua pesquisa. É desenvolvida a partir de material já elaborado, formada principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica consiste no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla.

Para Sulzarty (2010), a pesquisa bibliográfica é aquela em que:

Realiza-se diversas leituras, em várias fontes diferentes, produzindo resumos, resenhas e fichamentos. Depois, dos dados coletados, inicia-se a fase da transcrição dos dados que servirá como base para fundamentar os argumentos, e explicar os fatos, não perdendo de vista o objeto de estudo.

Sendo importante destacar que para Malheiros (2008 *apud* Sulzarty 2010), a pesquisa bibliográfica levanta o conhecimento disponível na área e possibilita que o pesquisador conheça as teorias produzidas, analise e avalie sua contribuição para compreender ou explicar o seu problema objeto de investigação.

Gil (2008) alerta sobre os dados coletados em sites, pois é necessário verificar a confiabilidade e a fidelidade das fontes. Então, na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

A pesquisa bibliográfica é o primeiro passo de uma pesquisa científica, é a revisão da literatura sobre o assunto a ser pesquisado. Ela constitui uma excelente técnica para fornecer ao pesquisador a bagagem teórica, de conhecimento, e o treinamento científico que habilitam a produção de trabalhos.

A partir deste conhecimento percebe-se o quanto uma pesquisa precisa de dedicação e leitura, buscando diversos autores que possam tratar do tema pesquisado, assim como a internet que nos disponibiliza até mesmo outros trabalhos

acadêmicos que tenham algum tema parecido com o do pesquisador, mas sendo importante sempre buscar a fonte dos conhecimentos selecionados, pesquisando autores dos mais antigos aos mais atuais que escrevam sobre o assunto que está em pauta e que sem dúvida possuem uma contribuição significativa pra fazer a construção dos saberes acrescentados a um trabalho baseado em uma pesquisa bibliográfica.

### **2.3. PESQUISA DE CAMPO**

Para Gonçalves (2001, p. 67) a pesquisa de campo é:

O tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem analisadas.

A pesquisa de campo tem como objetivo compreender os diversos aspectos da sociedade, em busca de informações e conhecimentos de determinados problemas a serem analisados, tendo em vista descobrir novos fenômenos, seja dos indivíduos, dos grupos, das comunidades, das instituições entre outros ambientes. De acordo com Fonseca (2002, p. 31) “a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa”.

Esta modalidade de pesquisa constitui-se a partir da pesquisa bibliográfica, a qual apresentará um referencial teórico acerca do tema pesquisado, em seguida ocorre à seleção das técnicas de coleta de dados para então ser realizado o registro e análise dos resultados da pesquisa.

### **2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Esta pesquisa foi desenvolvida em etapas. Na primeira etapa foi desenvolvida a revisão bibliográfica a partir de estudos realizados por autores especialistas na área da educação como Magda Soares (2009), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2010) e Maria do Rosário Longo Mortatti (2017), especificamente ao tratarem do que se refere ao tema do livro didático, utilizando os artigos publicados em sites como, do FNDE, do CAPES, SciELO e Google Acadêmico para obtenção de pesquisas relacionadas. Na segunda etapa realizou-se a aplicação de questionários, por meio

dos quais pode se perceber como é feita a escolha do livro didático e o seu uso pelas professoras da Educação Infantil nos ambientes pesquisados.

#### **2.4.1. OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE**

A observação não participante é um procedimento fundamental na pesquisa de campo, esta técnica objetiva observar as atitudes e ações diversas dos sujeitos que estão sendo alvo da pesquisa para compreender ou esclarecer a temática abordada.

Marconi e Lakatos (2003, p. 192), afirma que:

Na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.

A observação é muito importante em uma pesquisa científica, com ela pode-se perceber a estrutura em relação ao brincar na sala de aula. Apesar de não me envolver nas situações foi uma prática rica e proveitosa, pois pude entender mais da rotina do Jardim II e registrar o máximo de ocorrências que interessaram ao meu trabalho.

Triviños (1987) reforça que, observar não é apenas olhar, observar é destacar um conjunto, algo específico, atentando em suas características. Um fenômeno ao ser analisado precisa ser separado de seu contexto para que em sua dimensão individual seja estudado em seus atos, atividades, significados e relações.

#### **2.4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Optei pela entrevista semiestruturada, na qual o informante tem a possibilidade de conversar sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do informante e valoriza a atuação do entrevistador.

O objetivo do pesquisador é conseguir informações ou coletar dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica e da observação. Uma das formas que complementaríamos estas coletas de dados seria a entrevista, mais especificamente a entrevista semiestruturada que segundo Triviños (1987, p. 144):

É um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados [...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiado em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Ao realizar a entrevista se devem tomar alguns cuidados importantes como o planejamento, tentar alcançar os objetivos pretendidos, não fazer perguntas arbitrárias que venham a constranger o entrevistado, e também manter o anonimato dos informantes, caso eles peçam para não serem identificados.

Considero que esta técnica consiste em conhecer a realidade dos professores quanto a sua forma de utilização dos livros didáticos. As entrevistas traduzem a representação dos professores sobre seu trabalho e, dessa forma, constituem-se sempre em uma aproximação do concreto vivido. A entrevista foi para complementar e fazer o contraponto com os dados obtidos da observação.

## **2.5 INFORMANTES**

Para a realização da entrevista, os sujeitos envolvidos foram quatro docentes de uma escola da rede privada de ensino em que trabalho, sendo elas das turmas do baby class, maternal, jardim I Jardim II, do turno da manhã, pois tive como foco realizar a pesquisa com professoras da educação infantil.

Para preservar a identidade das entrevistadas, usei o termo P1, P2, P3, P4 de acordo com o ano que as professoras atuam em sala de aula, ainda foi verificado sobre a formação docentes dos sujeitos da pesquisa que todas são formadas em Licenciatura em Pedagogia.

As entrevistas tiveram como roteiro 3 perguntas conforme consta no apêndice deste trabalho, sendo elas as seguintes:

- 1 - Quais os critérios utilizados para a escolha do livro didático na educação infantil na escola?
- 2 - Quais as formas de utilização do livro didático na educação infantil?
- 3 - O livro didático compromete sua autonomia docente?

## 2.6 ANÁLISE DOS DADOS

A técnica utilizada para analisar os dados obtidos na pesquisa foi a triangulação de dados, que permitiu maior abrangência para a realização de análise de maneira a torná-la mais ampla e profunda.

Para Triviños (1987) a técnica da triangulação de dados parte do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculação com uma macro realidade social. Esta técnica tem três enfoques: processos e produtos centrados no sujeito, elementos produzidos pelo meio do sujeito e processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito.

Primeiramente Triviños (1987) caracteriza os processos e produtos elaborados pelo pesquisador através de entrevistas, questionários, autobiografias, diários íntimos, cartas, livros e etc.

Em seguida, Triviños (1987, p. 139) caracteriza os elementos produzidos pelo meio, como sendo:

Documentos (internos, relacionados com a vida peculiar das organizações e destinados, geralmente, para o consumo de seus membros; e externos, que têm por objetivo, principalmente atingir os membros da comunidade em geral); instrumentos legais: leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos etc. [...]. É interessante sublinhar que as fotografias podem constituir-se também como fontes de informações dos processos e produtos centrados no sujeito.

No terceiro enfoque o autor caracteriza os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito; por fim, a triangulação refere-se ao uso de vários métodos para obter os dados mais completos e detalhados possíveis sobre o fenômeno. Envolve a combinação de diversos métodos, geralmente observação e entrevista. Informações recebidas de diferentes ângulos podem ser usadas de modo a compreender, confirmar, preparar ou clarear o problema de pesquisa.

### **3. CAPÍTULO 3: RESULTADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa de acordo com os dados levantados, por meio das respostas das entrevistas, observação e da análise documental.

#### **3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

A escola onde foi realizada a pesquisa oferece educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e pertence à rede privada, na cidade de Belém. Foi fundada no ano 1991, e atualmente possui em torno de 1000 alunos matriculados. A escola conta com 3 prédios e ambos têm 3 pavimentos, valendo-se de uma estrutura composta por recepção, secretaria, direção escolar, coordenação escolar, departamento financeiro, departamento de recursos humano - RH, salas de aula, sala dos professores, sala de informática, sala de música, banheiros em todos os pavimentos, biblioteca, brinquedoteca, lanchonete, parquinho, arena e quadra de esportes.

A escola utiliza o Sistema de Ensino Positivo, oriundo de Curitiba-Paraná, e atualmente encontra-se espalhado em escolas do país inteiro. Em alguns momentos do ano letivo, a editora envia seus representantes para palestrarem sobre sua filosofia de ensino, que conta com os ideais de autores como, Piaget, Vygotsky e Wallon, entre outros. O Sistema conta ainda com o Portal Positivo, que oferece assessoria pedagógica aos professores, os quais recebem uma senha para terem acesso a diferentes informações e sugestões de atividades complementares para serem realizadas em sala de aula.

Há cerca de 40 anos, ainda na década de 1970, um desafio era imposto aos professores e para os cursos pré-vestibulares: como melhorar o aproveitamento em sala de aula e conseguir, ao mesmo tempo, atender ao grande número de conteúdos que precisavam ser abordados para a aprovação no vestibular para o ingresso no ensino superior?

Segundo Acedriana Sandi (2010), foi diante dessa questão que surgiu uma das soluções que perdura até hoje: os sistemas de ensino. A autora define como “um conjunto de recursos didáticos, integrados entre si e interdependentes”, ou seja, um sistema de ensino que funciona a serviço do processo de ensino e busca ampliar as

possibilidades de aprendizagem dos alunos. Com esse objetivo, ao longo dos anos, alguns sistemas de ensino foram estendidos às escolas privadas, que passaram a utilizar essa proposta desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, como é o caso das mais de 1.500 instituições conveniadas ao Sistema Positivo de Ensino.

Atualmente, na tentativa de melhorar o desempenho dos estudantes, algumas escolas municipais da região Sul estão levando materiais e métodos destes sistemas de ensino de escolas privadas para as salas de aula, como foi o caso recente divulgado na imprensa sobre as escolas do município de Campo Mourão, na região central do Estado do Paraná, a Secretaria Municipal de Educação iniciou desde de 2011 uma parceria com o Sistema de Ensino Aprende Brasil, desenvolvido pela Sistema Positivo e os resultados depois de 04 anos vieram a público em todo o estado sobre a aprovação de alunos em alguns exames a nível nacional.

Para alguns estudiosos e pesquisadores, os sistemas privados engessam o trabalho dos docentes, pois os temas das aulas vêm pré-estabelecidos e há um manual de como trabalhar os conteúdos e acabam tirando a autonomia do professor em sala de aula, desde o planejamento das atividades até a sua execução. O uso de métodos de ensino de empresas particulares, que se iniciou no Paraná, é um fenômeno comum na região Sudeste, como no estado de São Paulo. Uma pesquisa realizada em 2014 pela Fundação Lemann mostrava que 34% dos municípios paulistas usam sistemas privados de ensino.

Ainda segundo a pesquisa, eles normalmente oferecem um pacote com materiais didáticos destinados a alunos e professores, capacitação dos docentes, acompanhamento do trabalho dos professores e acesso a portais educativos. “Nosso sistema também traz sugestões de estratégias metodológicas e materiais alternativos que o professor pode utilizar” (SANDI, 2017).

Com ênfase no livro didático dos alunos da educação infantil, o Sistema Positivo utiliza na turma Baby Class uma maleta contendo dois livros para serem usados durante o ano letivo. O Maternal recebe três livros, dois para usarem a cada semestre e um anual. O Jardim I e Jardim II recebem quatro livros para serem trocados a cada bimestre. Vale ressaltar que o livro do professor, contém o planejamento dos conteúdos e atividades a serem ministrados nas aulas, assim como as orientações metodológicas para sua realização.

Por que não temos um Sistema Nacional de Educação? O sentido para a existência de um Sistema, por intermédio de uma nova forma de organização, é a

garantia do direito de acesso e qualidade a educação a todos os brasileiros, com padrões nacionais e políticas capazes de levar o país a superar as desigualdades históricas no campo educacional. A educação no Brasil é nacional porque se assenta em diretrizes e bases, que cobrem o conjunto dos sistemas de ensino (o federal, os estaduais, o distrital e os municipais e, no seu interior, as redes públicas e privadas que os constituem). Portanto, é imprescindível uma releitura da LDBEN à luz do Sistema Nacional de Educação a ser configurado.

Segundo Savianni (2008), a organização de um sistema educacional é a busca de uma organização pedagógica de caráter nacional, respeitados os princípios do federalismo. Porém, cada vez que esse assunto foi pautado em Constituintes, Leis de Diretrizes e Bases, Planos Nacionais de Educação e fundos de financiamento, ele foi motivo de intensos debates polêmicos, sobretudo quando o adjetivo nacional entrou em pauta.

O não acolhimento se deveu a várias justificativas. Ainda existe um temor de invasão indébita na autonomia dos entes federativos e, com isto, a eventual perda de autonomia dos mesmos ao se construir o Sistema Nacional de Educação no país. Por não ter até agora organizado seu Sistema Nacional de Educação, o Brasil foi se atrasando e até hoje não eliminou o analfabetismo, problema que os principais países, incluídos nossos vizinhos Uruguai, Argentina e Chile, resolveram no final do século XIX, instalando os respectivos sistemas nacionais.

Ainda para Savianni (2008, p. 12), muitos fatores fazem com que um sistema de ensino seja um importante diferencial tanto para as escolas quanto para os alunos, o autor destaca ainda alguns como principais e essenciais para o processo de ensino-aprendizagem na escola pública, tais como:

Assegura o andamento e a regularidade dos conteúdos ao longo dos anos, garantindo coerência e coesão entre as séries (anos) e as áreas (disciplinas);

Sugere diferentes abordagens dos conteúdos, focando enriquecer o protagonismo dos alunos em todo o país;

Dá espaço para que cada professor modele sua abordagem nas diversas áreas, sem perder de vista o projeto político pedagógico de cada escola;

Propõe relações entre as disciplinas e entre os entes federados. Por exemplo, um conteúdo de geografia ganha amplitude e profundidade se for também apresentado em sua dimensão histórica e biológica em qualquer região do país;

Apresenta propostas de avaliação e atividades que auxiliam o professor em sua atividade docente.

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, segue-se que o sistema nacional de educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. Ainda Savianni (2008) discorre que se trata de unidade da variedade e não unidade da identidade. Portanto, contrariamente ao que por vezes se propaga, sistema não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo nem por isso perdem a própria identidade; ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades.

### **3.2. CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Grande parte das escolas privadas recebem periodicamente a visita de várias editoras para a venda dos livros didáticos a serem utilizados durante o ano letivo, os professores são convidados a escolher o livro didático que melhor auxiliará no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Todavia, com diversos trabalhos e atividades em sala de aula e fora do espaço escolar, e diante de tantos livros que chegam, quase ao mesmo tempo, o professor acaba optando por priorizar aqueles que têm melhores conteúdos conceituais e atividades. Contudo, existem outras questões muito importantes a serem analisadas na escolha do livro didático que precisam ser discutidas e analisadas por toda a equipe pedagógica e corpo docente, porém o que se observou nesta instituição é que este diálogo não existiu com os professores.

Assim, neste trabalho, esta categoria tem em vista tratar sobre o referido critério utilizado para a escolha do livro didático no contexto da unidade escolar, já de antemão, buscando discorrer como a instituição o faz sem a opinião dos professores. Como já mencionado anteriormente, os professores foram identificados como: P1; P2; P3 e P4.

Para **P1**, “não participamos da escolha do livro didático, pois a escola é conveniada ao sistema positivo”. Apesar de o Sistema Positivo de Ensino oferecer

recursos a gestores escolares, professores, alunos e famílias, nesta unidade educacional não percebemos este trabalho na fala do professor P1.

Assim também para **P2**, “recebemos o livro para trabalhar com as crianças, não participamos da escolha”. Sandi (2017) destaca que no Sistema Positivo de Ensino, os livros didáticos fornecidos às escolas são por elas escolhidos, bem como o acesso a informações e dúvidas pela plataforma digital, assessoria pedagógica aos professores, ferramentas de apoio, além da realização de encontros presenciais e virtuais para estimular a participação do professor e da família na educação. O que não ocorreu nesta unidade escolar.

O professor **P3** relatou: “não participamos da escolha do livro”. **P3** e **P4** relataram a mesma resposta: “nós professoras não participamos da escolha do livro didático, recebemos o que vamos trabalhar no início do ano”.

No que diz respeito aos critérios da escolha dos livros didáticos, percebemos que as entrevistadas não possuem muitas informações sobre o assunto por não participarem ativamente da escolha do livro, ou seja, o que deveria ser visto como um momento de discussão entre todos os professores e agentes da escola, que, mobilizados por seus conhecimentos teórico-práticos da profissão escolheriam livros que melhor atendesse as necessidades das crianças, fica restrito apenas a coordenação e direção da escola.

Analisamos que diante da importância do livro didático, as professoras devem participar da sua escolha, pois são elas os membros ativos a utilizar com sua turma. Cabe a elas a tarefa de escolher o que melhor atende as necessidades educacionais de seus alunos, de forma que ele dê ao aluno e ao docente subsídios do desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Conforme Bandeira (2012, p.3)

Os professores devem ter um domínio de saberes diversos a serem mobilizados para assumir a responsabilidade ética de saber selecionar os livros didáticos, como também, estar capacitados para avaliar as possibilidades e limitações dos livros recomendados pelo MEC.

Julgamos que, as escolas particulares devem se organizar internamente para realizarem uma escolha mais coletiva deste material pedagógico tão presente no cotidiano escolar, contando com a participação dos professores, discutindo procedimentos de análises, examinando minuciosamente os exemplares de livros solicitados às editoras, ponderando a respeito do perfil dos alunos, do projeto político pedagógico da escola e, planejando um trabalho contínuo deste material.

Dentre os critérios avaliativos para a escolha do livro didático na Educação Infantil, destacamos dez critérios, inspirados nas sugestões de Lajolo (1999), Soares (2003; 2009) e Santos (2012):

1º- Os aspectos dos conteúdos: se apresentam clareza conceitual, teóricos e metodológicos;

2º- Pode ser classificado como inteligível, com boa legibilidade, com figuras e imagens que despertam interesse por ser interessante, com boa qualidade de impressão;

3º- É adequado ao nível de maturidade do aluno, de modo que possa ser motivador;

4º- Considera os conhecimentos prévios dos alunos, trazendo imagem, perguntas, e leituras complementares para facilitar avaliações diagnósticas e fomentar discussões;

5º- Traz conceitos, teorias e leis contextualizados de fácil compreensão, com exemplos comuns do cotidiano de modo que o aluno consiga compreender o conteúdo inserido em sua realidade;

6º- A linguagem conceitual está de acordo com a atualidade científica, trazendo novidades e inovações do mundo científico;

7º- Os conteúdos se apresentam de maneira adequada com sequência lógica e com grau de dificuldade gradativa;

8º- Instiga práticas pedagógicas interdisciplinares, promovendo um conhecimento integrador;

9º- Incentiva os alunos a adotarem posturas de respeito aos colegas, à diversidade cultural e ao meio ambiente;

10º- Sugere ao professor, diversificados instrumentos avaliativos, que promovam análise e reflexão, exercendo avaliação qualitativa e quantitativa do processo de ensino e aprendizagem, que instigue práticas pedagógicas investigativas.

### **3.3. FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Do mesmo modo que o próprio uso do Livro Didático na faixa etária de até 5 (cinco) anos é recente, ainda o seu uso é exclusivo da rede privada, sua problematização também é incipiente, bem como a discussão sobre as formas de sua utilização no espaço da sala de aula, além de outras atividades interdisciplinares com

as crianças para a construção de uma pedagogia que respeite as especificidades desta faixa etária de 0 a 5 anos em espaços de vida coletiva.

Aqui nesta categoria tendo em vista tratar sobre as formas de como utilizar o livro didático no contexto escolar, estaremos dialogando e discorrendo sobre as falas dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Conforme **P1**, “utilizo o livro didático para pintura, colagem e desenhos”. Assim também para **P2**, “uso o livro nas atividades de colagem, movimento do corpo, desenhos e pinturas”. Para **P3**, “utilizo na escrita do nome, coordenação motora com atividades de destacar, pintura e colagem”. **P4** respondeu, “utilizo o livro para colagem, pintura e principalmente para trabalhar a escrita, através dos nomes deles e em várias atividades que solicitam a escrita da criança”.

As DCNEI nos provocam a pensar nas responsabilidades do professor nesse processo ao proporem as atividades de um currículo que busque articular os saberes e experiências das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade (BRASIL, 2009), assim como o uso dos materiais pedagógicos e dos livros didáticos, e ao definirem as crianças como:

[...] sujeitos 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.

Podemos pensar que o papel do professor se constrói na relação com as crianças, centrado nas práticas cotidianas, numa pedagogia da participação/mediação e não da transmissão do conhecimento. Dessa forma, o trabalho pedagógico não compreende o “ensino” de um mundo pronto-acabado, mas sim a oferta de contextos que possibilitem as crianças reconstruir e reinventar o mundo, criando e expressando-se pelas diversas linguagens.

Neste diálogo, a partir das informações acima, compreendemos que é unânime a utilização do livro didático nas aulas da educação infantil e se constitui uma ferramenta importante para as professoras na sala de aula, condicionando o que deve ser ensinado. Para Lajolo (1996, p. 4) “a importância atribuída ao livro didático em toda a sociedade faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina.”

Para Santos e Carneiro (2006), o livro possui três grandes funções importantes, e que cabe ao professor estar preparado para utilização do instrumento pedagógico,

para que dessa maneira permita aos alunos desenvolver seus próprios conhecimentos ou somente reproduzir o que lhes é exposto.

[...] o livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo à repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações

Desse modo, salientamos o livro didático como um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, ao trazer em consideração que a sua eficiência está diretamente ligada à maneira como o professor seleciona e utiliza este material, o qual é, do nosso ponto de vista um grande auxílio em sua prática docente, tanto como suporte de seu planejamento, quanto no que diz respeito à própria realização das atividades em sala.

Porém, a docência observada nesta unidade de ensino sugere que o uso dos Livros Didáticos nos parece próxima ao papel do professor como aquele que é um aplicador de uma proposta pedagógica definida, pois ao trazer quais conteúdos devem ser ensinados as crianças, os livros acabam por definir também o trabalho do professor, o que vem questionar a autonomia docente.

### **3.4. LIVRO DIDÁTICO E AUTONOMIA DOCENTE.**

Nesta categoria analisamos as implicações da utilização do livro didático sobre a autonomia docente, com essa metodologia na qual cabe ao professor encaminhar e “dirigir” o andamento do trabalho pedagógico a partir da utilização do livro didático, e cabe a criança o papel de seguir e executar as orientações recebidas, os elementos que consideramos norteadores de uma pedagogia para crianças pequenas - brincar, narrar, fantasiar, imaginar, desejar, questionar, construir sentidos e produzir cultura - são minimizados.

Conforme destaca Silva (1996), diante desta concepção de uso do livro didático sem a participação do professor em sua escolha e de uma adaptação do

mesmo às atividades na Educação Infantil para dialogar com as crianças, anula-se a autoria das crianças e até mesmo a autonomia do professor.

[...] esse apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou "vício", caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola. Resulta desse lamentável fenômeno uma inversão ou confusão de papéis nos processos de ensino-aprendizagem, isto é, ao invés de interagir com o professor, tendo como horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstâncias, processam redundantemente as lições inscritas no livro didático adotado. (SILVA, 1996, p.11).

Para **P1**, “devido os prazos para a entrega dos livros aos pais, primeiro priorizo as atividades do livro em detrimento de outras.”

Já conforme o professor entrevistado **P2**:

O livro didático não impede que o professor traga para a sala de aula outros conhecimentos que não estão presentes no livro didático, outras brincadeiras e outras histórias, entretanto, somos cobrados da coordenação e os pais, para que todo o conteúdo seja dado às crianças.

**P3** relatou: “Para nós professoras da educação infantil, é necessário pesquisar, assuntos e diferentes maneiras de aprendizagem; deixar as aulas mais leves e atrativas para as crianças, apesar das pressões diante de prazos e entregas.”

Conforme **P4**, “os assuntos do livro didático são extensos, limitando a trabalhar outras coisas, pois somos cobrados para terminar o livro todo em paralelo com atividades extras, atropelando vários conteúdos”.

Levando em consideração as respostas das professoras, refletimos que o livro didático influencia diretamente sobre a autonomia docente, pois como **P1** e **P4** afirmam, pode acabar limitando suas práticas. As demais professoras sugerem a necessidade de pesquisar e utilizar outros recursos para não perderem sua liberdade de atuação em sala de aula, assim como não prejudicar a aprendizagem das crianças, o qual deve ser baseado em atividades significativas e lúdicas, tornando-os capazes de refletirem e opinarem acerca do mundo a sua volta e dos conteúdos que lhe forem apresentados.

Horikawa e Jardimino (2010) destacam neste aspecto, que os autores dos livros didáticos têm buscado racionalizar o trabalho e o tempo escolar, objetivando maximizar ao extremo o processo de ensino e aprendizagem, o que pode acabar

impossibilitando o professor de reelaborar conhecimentos de forma reflexiva, criativa e individual.

Enfatizamos assim, a necessidade de que as crianças recebam outros estímulos atrelados ao conhecimento do livro didático, de modo a tornar o seu aprendizado mais importante e interessante. Cabe então ao professor induzir as crianças em atividades significativas, trabalhando diversas atividades que se refere à educação infantil. Para Freire (1987, p. 28-29) no que diz respeito ao fazer pedagógico do professor:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado reproduzimos a ideologia dominante, mas de outro proporcionamos, independente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia [...] pela confrontação entre ela e a verdade.

Entendemos que à educação infantil proporciona diversos espaços construídos para criança e devem ser explorados por elas, em uma relação de interação total, de aprendizagem, de troca de saberes entre os pares, de liberdade de ir e vir, de prazer, de individualidades, de partilhas, enfim, de se divertir aprendendo, uma forma dos professores enriquecerem suas aulas para além do livro didático. De acordo com Oliveira (2000, p.158):

O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos.

A utilização do livro didático que muitas vezes tenta induzir a transmissão de saberes ou ideologias equivocadas, o professor necessita, além de preservar a sua autonomia de ensino, preservar também a sua liberdade de pensamento, assim como proporcionar às crianças uma educação capaz de integrá-las criticamente no mundo que as cerca, formando cidadãos autônomos, compreendendo o espaço do qual fazem parte. Assim, a sequência de conteúdos e temas definidos e as atividades elencadas contidas no Livro Didático, já prontas para o uso com as crianças, fazem com que o docente tenha minimizada sua função de planejar, elaborar propostas e materiais, ou seja, reflete na ausência da autonomia docente em sala de aula e na sua ação pedagógica enquanto professor em formação de sua práxis pedagógica.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos através deste estudo que o uso do livro didático na Educação Infantil é significativo, desde que seja “um” dos recursos pedagógicos na sala de aula e não o “único”, pois as crianças precisam de estímulos atrativos para a sua aprendizagem como apontam os professores da instituição pesquisada, visto que o livro didático não contem todas as especificidades da Educação Infantil.

Dessa forma, uma educação feita pensando diretamente nas crianças e suas necessidades é a base de um ensino de qualidade, cada criança é única e apresenta uma maneira singular de se expressar, relacionar e manifestar seus desejos e preferências. Portanto, conhecer a criança é condição para o planejamento de atividades de modo mais favorável aos propósitos infantis e as aprendizagens coletivamente trabalhadas na interação.

A interação aqui se refere a um processo social que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde a Educação Infantil (VYGOTSKI, 1991).

No Sistema Positivo de Ensino, o aluno é protagonista de seu processo de aprendizagem, sendo estimulado a refletir e a questionar, porém não observamos este protagonismo dos professores ao tratar da utilização do livro didático no espaço escolar. Vale ressaltar, que apesar da relevância do papel do livro didático na instituição e de suas diversas possibilidades de utilização, como as atividades de escrita, colagem, desenho, etc. há também algumas dificuldades enfrentadas pelos professores em decorrência de duas problemáticas que envolvem a sua autonomia: a ênfase que se dá à sua utilização num prazo determinado pela escola e a conciliação do livro com outros materiais.

Apesar da problemática relacionada conciliação do livro didático com outros recursos e aos prazos, pudemos notar o quanto ele exerce uma função de guia e suporte ao trabalho do professor, que o utiliza como fonte de informações e planejamento para suas aulas, assim como uma referência para pesquisar e exercitar conceitos por meio de exercícios da pintura, escrita, recorte, colagem, entre outros, que acabam por influenciar e consolidar o cotidiano das crianças; constatamos ao

longo das observações e dos relatos, que as professoras consideram o livro didático muito importante na sua prática pedagógica, mas para tanto necessitam ser utilizados de maneira adequada e em conjunto com outros recursos de ensino e aprendizagem, como brincadeiras, jogos, teatros, elementos essenciais no processo de transmissão de conhecimentos.

É importante salientar que apesar das dificuldades enfrentadas, o professor precisa ter um olhar crítico e reflexivo acerca do seu trabalho em sala de aula, pois também é seu papel o de escolher a melhor maneira de mediar os conhecimentos, e assim realizar uma aula de maneira compreensiva e significativa para as crianças de acordo com a sua realidade, utilizando diferentes ferramentas para se chegar a este objetivo (CONTRERAS, 2002).

Bem como, entendemos que ao mesmo tempo que o professor é quem orienta e controla o trabalho desenvolvido com as crianças, conforme o uso que faz do livro, refletimos que isso não significa que haja sua autonomia na ação pedagógica e no percurso educativo. A sequência de conteúdos e temas definidos e as atividades elencadas contidas no Livro Didático ou impostos pelo Sistema de Ensino, já prontas para o uso com as crianças, fazem com que o docente, a nosso ver, tenha minimizada sua função de planejar, elaborar propostas e materiais. A discussão política do que significa educar uma criança e suas repercussões na função sócio pedagógica não constituem dessa maneira pontos de base para o trabalho do professor, que com o livro já dispõe de um pacote de trabalho pronto.

A partir da análise dos dados coletados nesta pesquisa, do modo como os professores apresentaram o uso do Livro Didático nesta unidade educacional é que o recurso do livro didático está organizado de maneira que antecipa rotinas de estudo que a criança encontrará nos anos posteriores de sua escolarização, aproxima a criança do que lhe deve competir nos anos escolares posteriores. Quanto ao professor, é direcionado a priorizar os conteúdos, a “dar aulas”, distanciando-o da especificidade da docência. Finalizamos e refletimos a partir desta pesquisa, que os livros didáticos se constituem em instrumentos muito eficientes no processo de ensino e de aprendizagem quando utilizados de forma crítica, adequada e coerente, não como única fonte de referência, mas juntamente com outros recursos e fontes diversificadas de acesso ao conhecimento, que ajudarão a promover a autonomia do professor e do aluno em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, L. **Educação Infantil: Objetivos e peculiaridades**. São Paulo: Atlas, 2008.

ALMEIDA, J. S. **Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Cadernos de Pesquisa, n. 96, p. 71–78, 1996.

ALVES, L.M.S. **Pesquisa e Educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas / Sônia Maria da Silva Araújo Alves, Sônia de Jesus Nunes Bertolo (Org.)** – Belém: EDUPA, 2014.

ARIÉS, P. **História social da Criança e da Família** 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, M. C. & HORN, M. G. Organizações do Espaço e do Tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. & KAERCHER, Gládis (orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67 – 79.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das luzes. In: FREITAS, Marco Cezar de; KUHLMANN, Moysés. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.**

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente Brasília, 2010, p.7.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 9394/96, de 20 de setembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Brasília, 21 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Referencial curricular para a educação infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bú. In: **História da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARGO, A. M. M.; RIBEIRO, M. E. S. Formação e prática docente no estado do Pará. IN: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 156-182, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/article/File/7082/5275>>. Acesso: 09.04.2018.

CARNEIRO, M. H. S.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S. **Livro Didático inovador e professores**: uma tensão a ser vencida. Ensaio, v. 7, N°. 2, dez 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S191172005000200101&script=sci\\_abstract&t](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S191172005000200101&script=sci_abstract&t)> Acesso em: 10.04.2018.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. A. de (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. KAERCHER, G. E. **Educação infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História da Criança no Brasil**. 4. ed. SP: Contexto, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Linchtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz e Terra. 1996. 34ª ed.

GESSEL, A. **A criança de 0 a 5 anos**. São Paulo - SP: Martins Fontes, 1988.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HORIKAWA, A.; JARDILINO, J. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, 15, Ago. 2010. Disponível em:<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1530>>. Acesso em: 20/08/2018.

KRAMER, S. Et al. **Com a Pré-Escola nas Mãos** – Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo. Ed. ÁTICA, 7ª ed.,1994.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAJOLO, M. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996

LAKATOS, E. M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ªed. Atlas.2010.

LAROCA, P.; SAVELI, E. L. Psicologia e alfabetização: Retratos de alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. Campinas, São Paulo: Komedi, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. IN: PIMENTA, Selma G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205–228.

MALHEIROS, M. R. T. L. **Pesquisa na Graduação**. Disponível em: <[www.profwillian.com/\\_diversos/download/prof/marciarita/Pesquisa\\_na\\_Grad.\\_pdf](http://www.profwillian.com/_diversos/download/prof/marciarita/Pesquisa_na_Grad._pdf)>. Acesso em: 07.05.2018.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf\\_pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_pdf)>. Acesso em: 16.05.2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, L. E. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANDI, A. V. Tecnologia: um antigo termo, novos significados. Revista Atividades & Experiências, Gráfica e Editora Posigraf, 2010.

SANTOS, J. M. T. Et al. Uma proposta de critérios para análise de livros didáticos de ciências naturais na educação básica. In: **Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia**, 3, 2012, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa: UTFPR, 2012.

SAVIANI, D. **Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação**. Challenges Of Building A National Articulated Education System. Brasil, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf)> Acesso em: 20.08.2018.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77- 92.

SILVA, M. R. P. (Org.). **Cesto dos tesouros**: entre encantamentos, surpresas e descobertas. Editora Albatroz, Rio de Janeiro: 2016.

SCHEFFER, A. M. M. Et al. **Cartilhas**: das cartas ao livro de alfabetização. Campinas, 2007. Disponível em:<[www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20\\_40.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf)>. Acesso em: 20.06.2018.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio** - Educação infantil, Ano VII, n. 20 - Oralidade, alfabetização e letramento - Jul/Out, 2009.

TEIXEIRA, E. **As Três Metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo. Atlas.1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

#### CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Para:

Prezado (a) Professor (a):

Por meio desta apresentamos a acadêmica, **Glenda Glycia Paz Rodrigues**, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), que está realizando a pesquisa relacionada ao Trabalho de Conclusão do Curso, na modalidade Monografia.

Esta pesquisa, “**O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”, será desenvolvida por meio da aplicação de Revisão Bibliográfica e Aplicação da entrevista, por tratar-se de um tema que tem como objeto de estudo a utilização do Livro Didático na Educação Infantil. Assim, este estudo tem como objetivo geral **trazer à reflexão o uso do livro didático como recurso pedagógico na Educação Infantil, bem como apresentar as experiências vivenciadas pelas professoras na Educação Infantil em unidade escolar que utiliza este recurso em Belém do Pará**. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, bem como garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da Instituição e das pessoas entrevistadas.

Assim, vimos através deste convidá-lo (a) para participar da pesquisa. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento de conhecimentos desta futura pedagoga e da pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à vossa disposição na FAED/UFPA. Sendo o que tínhamos para o momento;

Atenciosamente;

---

**Profa. Dra. Zenilda Botti Fernandes.**

*Discente: Glenda Glycia Paz Rodrigues (091) 98289 5762 – 98846 8581*

## **APÊNDICE B**

### **QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### **O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **QUESTÕES DA PESQUISA**

- 1 - Quais os critérios utilizados pela a para a escolha do livro didático na educação infantil?
  
- 2 - Quais as formas de utilização do livro didático na educação infantil?
  
- 3 - O livro didático compromete sua autonomia docente?

## **APÊNDICE C**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**(BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS)**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa intitulada **“O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, e está sendo desenvolvida por **Glenda Glycia Paz Rodrigues**, do Curso da Pedagogia, da Faculdade de Educação (FAED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zenilda Botti Fernandes. Onde em seu objetivo geral de estudo é **trazer à reflexão o uso do livro didático como recurso pedagógico na Educação Infantil, bem como apresentar as experiências vivenciadas pelas professoras na Educação Infantil em unidades escolares que utilizam este recurso em Belém do Pará**. Solicitamos a sua colaboração para a atender à entrevista e responder aos questionamentos deste estudo, por meio do procedimento de pesquisa de cunho qualitativo (Entrevista e Aplicação de Questionário), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na monografia do Trabalho de Conclusão de Curso, e publicar futuramente em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e a instituição escolar serão mantidos em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa está em fase final. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá prejuízos ou ressarcimentos. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

**Glenda Glycia Paz Rodrigues**

Formanda de Pedagogia  
FAED/ICED/UFPA

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Belém - PA, 20/06/2018

---

Assinatura do participante ou responsável legal  
Contato com o (a) Pesquisador (a). Responsável:

*Glenda Glycia Paz Rodrigues (091) 98289 5762 – 98846 8581*