



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LETÍCIA BASSETTO SECORUM

**O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TENSÕES E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2026

LETÍCIA BASSETTO SECORUM

**O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TENSÕES E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Adriana Regina de Jesus.

Londrina
2026

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

- S445 Secorum, Letícia Bassetto.
O livro didático na educação infantil : tensões e desafios na prática docente /
Letícia Bassetto Secorum. - Londrina, 2026.
189 f. : il.
- Orientador: Adriana Regina de Jesus.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.
1. Educação infantil - Tese. 2. livro didático - Tese. 3. políticas curriculares -
Tese. 4. formação docente - Tese. I. Jesus, Adriana Regina de . II. Universidade
Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

LETÍCIA BASSETTO SECORUM

**O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TENSÕES E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestra.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Fabiane Freire França
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 27 de janeiro de 2026

Dedico este trabalho aos professores da
Educação Básica

AGRADECIMENTOS

Nesse percurso formativo, vivenciei muitas alegrias, aprendizagens e tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis, com o propósito de vida voltado para contribuição ao fortalecimento e qualidade da Educação Pública. Nessas descobertas, construí grandes amizades e estabeleci parcerias de estudo e trabalho, passando a admirar cada um por sua excelência profissional, como também pela postura ética e humana frente ao trabalho em equipe e ao fomento da pesquisa. A todos, registro o reconhecimento e carinho pela imensa contribuição ao meu processo formativo.

Agradeço, de modo especial, à professora Dra. Adriana Regina de Jesus, minha orientadora, que acreditou em meu trabalho e me acompanhou com orientações significativas ao longo de toda a trajetória. Sua escuta, seu embasamento teórico e suas reflexões ampliaram meu senso crítico e reafirmaram a importância do trabalho docente e da pesquisa em minha vida. Muito obrigada, professora Adriana!

Agradeço imensamente às professoras que compuseram a banca de defesa. À professora Sandra, que me acompanhou desde a primeira apresentação do trabalho até esta etapa, oferecendo considerações valiosas que contribuíram de maneira significativa para o refinamento da pesquisa. E à professora Dra. Fabiane, por aceitar gentilmente o convite e compartilhar seus conhecimentos e sua humanidade, enriquecendo minha trajetória como pesquisadora.

À minha mãe Ivanira e ao meu pai Walter, pelo incentivo constante e pela presença afetuosa em todos os projetos de minha vida. Ao meu marido Adriel e à minha prima Talita, pelo acolhimento, apoio e companheirismo em cada conquista.

À equipe gestora do Centro Municipal de Educação Infantil Marina Sabóia Nascimento, representada pela diretora Ellem e pelas coordenadoras Fabiane e Patrícia, pelo apoio e diálogo no percurso da realização da pesquisa. À minha amiga de sala de aula, professora Joselaine, que vibrou junto comigo em todo o meu percurso do mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente por ser um espaço composto por pessoas extremamente qualificadas, que contribuíram com análises e percepções em relação ao desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço a todos os professores da Educação Básica de Londrina

que participaram do questionário e a todas as crianças que sou e fui professora na Educação Infantil, pois vocês contribuíram para minha contínua formação docente e humana, permitindo reflexões que fortalecem a cada dia o meu compromisso em aperfeiçoar a prática docente.

Ao NAPI – Educação do Futuro e à Fundação Araucária, pelo fomento concedido por meio da bolsa de pesquisa, que me possibilitou dedicação às atividades de pesquisa e produção acadêmica.

Agradeço à Universidade Estadual de Londrina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, espaço de formação que significou profundamente minha trajetória. Cada professor, colega e amigo contribuiu de forma significativa para minha caminhada acadêmica e pessoal, deixando contribuições que levarei em minhas práticas docentes e de pesquisadora.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 2014, 116 p.).

RESUMO

SECORUM, Letícia Bassetto. **O livro didático na educação infantil: tensões e desafios na prática docente.** 2026. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na linha de pesquisa *Docência: Saberes e Práticas*, e ao Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente (CNPq). A Educação Infantil foi escolhida como eixo central da pesquisa por sua relevância na formação integral da criança, contemplando as dimensões físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Justifica-se a pesquisa diante da recorrente busca por práticas de antecipação da alfabetização em detrimento da valorização da infância como etapa singular de descobertas, brincadeiras, vivências e interações, aliada à desvalorização. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que a linguagem é fator primordial do desenvolvimento humano, e que a ação pedagógica deve promover experiências significativas que possibilitem o avanço das funções psíquicas superiores. Diante desse contexto, o problema de pesquisa consistiu em investigar: Quais são as implicações da utilização do livro didático no contexto das políticas curriculares e do trabalho docente na Educação Infantil? Isso posto, a investigação teve como objetivo geral compreender o processo de escolha e analisar o material do livro Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I (FTD, 2020), destinado a turmas de P4 dos Centros Municipais de Educação Infantil e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais em Londrina, devido a obra ser a mais presente na rede de ensino do município. Com os objetivos específicos pretende-se: a) Identificar os critérios de seleção do livro a fim de desvelar suas implicações no contexto das políticas curriculares e no trabalho docente; b) Analisar se o material contribui para processo de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a periodização infantil; c) Compreender a participação dos professores no processo de escolha e a utilização do recurso didático, a fim de perceber suas implicações na práxis pedagógica. O foco da pesquisa demarca-se sobre o exemplar destinado a crianças de 4 anos de idade, e matriculada na Educação Infantil, em específico na turma do P4 que abrange crianças com idade pré-escolar com 4 anos até o dia 31 de março do respectivo ano. Sendo a primeira turma da etapa obrigatória de ensino da Educação Básica Nacional, ofertado no município de Londrina nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais de Londrina. A pesquisa qualitativa baseada na análise dos dados, fundamentou-se no Materialismo Histórico-Dialético, adotando a categoria de totalidade como princípio de análise dos documentos oficiais, do conteúdo do livro e das respostas dos docentes ao questionário aplicado. A Teoria Histórico-Cultural orientou a compreensão do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas. Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores que utilizou o livro, não participou da escolha e demonstrou criticidade, selecionando e adaptando atividades. Constatou-se que o material apresenta caráter mecanicista, com propostas distantes da periodização do desenvolvimento infantil, textos longos e a presença de imagens estereotipadas, aproximando os conteúdos mais para o Ensino Fundamental do que da Educação Infantil. As análises, revelaram que as políticas educacionais frequentemente se sobrepõem à prática docente, restringindo experiências

significativas e reduzindo a autonomia do professor. Conclui-se que o livro didático, embora legitimado por políticas públicas, apresenta limitações para o trabalho com crianças de 4 anos, contrastando com a concepção pedagógica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa reafirma a necessidade de fortalecer a formação docente crítica e continuada, capaz de ressignificar os materiais didáticos e promover práticas alinhadas aos direitos de aprendizagem da BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Como limites, destaca-se a concentração no município de Londrina e a participação de um número restrito de docentes, o que não permite generalizações. O estudo contribui para ampliar o debate sobre a presença do livro didático na Educação Infantil e indica a importância de políticas educacionais que respeitem a especificidade da infância, assegurem condições adequadas de ensino e primem pela valorização docente efetiva.

Palavras-chave: Livro didático; Educação Infantil; Políticas curriculares; Formação docente; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

SECORUM, Leticia Bassetto. **The textbook in early childhood education: tensions and challenges in teaching practice.** 2026. 189 p. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

This research is linked to the Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina, within the research line Teaching: Knowledge and Practices, and to the Research Group on Curriculum, Teacher Training and Work (CNPq). Early Childhood Education was chosen as the central axis of the research due to its relevance in the integral formation of the child, encompassing physical, cognitive, social, and emotional dimensions. The research is justified by the recurring pursuit of practices that anticipate literacy to the detriment of valuing childhood as a unique stage of discoveries, play, experiences, and interactions, coupled with its devaluation. From the perspective of Historical-Cultural Theory, it is understood that language is a primary factor in human development, and that pedagogical action should promote meaningful experiences that enable the advancement of higher psychic functions. Given this context, the research problem consists of investigating: What are the implications of the use of textbooks in the context of curricular policies and teaching work in Early Childhood Education? That being said, the general objective of this investigation was to understand the selection process and analyze the material in the book *Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I* (FTD, 2020), intended for P4 classes in Municipal Early Childhood Education Centers and Municipal Elementary Schools in Londrina, due to it being the most widely used work in the municipality's education network. The specific objectives are: a) To identify the book selection criteria in order to reveal their implications in the context of curricular policies and teaching practice; b) To analyze whether the material contributes to the learning and development process according to the child's developmental stage; c) To understand the teachers' participation in the selection process and the use of the teaching resource, in order to perceive its implications for pedagogical practice. The research focuses on a textbook intended for 4-year-old children enrolled in Early Childhood Education, specifically the P4 class, which includes preschool-aged children who are 4 years old by March 31st of the respective year. This is the first class of the compulsory stage of National Basic Education, offered in the municipality of Londrina in the Municipal Early Childhood Education Centers and in the Municipal Elementary Schools of Londrina. The qualitative research, based on data analysis, was grounded in Historical-Dialectical Materialism, adopting the category of totality as a principle for analyzing official documents, the book's content, and the teachers' responses to the applied questionnaire. The Historical-Cultural Theory guided the understanding of child development and pedagogical practices. The results showed that most teachers who used the book did not participate in its selection and demonstrated critical thinking, selecting and adapting activities. It was found that the material has a mechanistic character, with proposals far removed from the periodization of child development, long texts, and the presence of stereotypical images, bringing the content closer to Elementary School than to Early Childhood Education. The analyses revealed that educational policies frequently override teaching practice, restricting meaningful experiences and reducing teacher autonomy. It is concluded that the textbook, although legitimized by public policies, presents limitations for working with 4-year-old

children, contrasting with the pedagogical conception based on Historical-Cultural Theory. The research reaffirms the need to strengthen critical and continuous teacher training, capable of re-signifying teaching materials and promoting practices aligned with the learning rights of the BNCC (National Common Core Curriculum): to live together, to play, to participate, to explore, to express oneself, and to know oneself. As limitations, the concentration in the municipality of Londrina and the participation of a restricted number of teachers stand out, which does not allow for generalizations. This study contributes to broadening the debate on the presence of textbooks in early childhood education and indicates the importance of educational policies that respect the specificities of childhood, ensure adequate teaching conditions, and prioritize effective teacher development.

Key-words: Textbook; Early Childhood Education; Curriculum Policies; Teacher Training; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Objetivo 1: Obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da Educação Infantil	82
Figura 2 –	Modelos de atividades que não devem ser realizadas no caderno	100
Figura 3 –	Exemplo de como não utilizar o desenho no bloco A3	103
Figura 4 –	Atividade de contornar o gato e pontilhar o nome do animal	111
Figura 5 –	Identificar a repetição da palavra “Elefante”	112
Figura 6 –	Atividade de silabação da palavra “elefante” e escrita da letra “E”	113
Figura 7 –	Atividade de aquisição do sistema alfabético	114
Figura 8 –	Atividade de gênero textual	115
Figura 9 –	Atividade de desenho com modelo pré-estabelecido	116
Figura 10 –	Atividade de fenômenos físicos e gustativos	115
Figura 11 –	Atividade de representação da idade	118
Figura 12 –	Atividade de senso numérico	119
Figura 13 –	Atividade de figuras geométricas	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Descrições dos Periódicos da CAPES	53
Tabela 2	–	Descrições das dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	56
Tabela 3	–	Descrição do periódico da SciELO	60
Tabela 4	–	Descrição do periódico do Google Acadêmico	62
Tabela 5	–	Resposta da ouvidoria em relação aos CMEIs e E.M. que atendem turmas de P4 que receberam livro didático	104
Tabela 6	–	Títulos dos livros didáticos escolhidos entre os CMEIs e Escolas Municipais do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que atendem turmas de P4	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNM	Confederação Nacional de Municípios
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPI	Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação, Educação do Futuro
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
SME	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	22
2.1	Instrumento de coleta de dados para análise das concepções teóricas e críticas dos professores	26
3	DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOBRE A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL	31
3.1	Análise histórica sobre o conceito de infância e o surgimento da educação para as crianças	37
3.2	Fundamentos legais e os desafios da implementação da Educação Infantil no Brasil	41
3.3	DCNEIS e PNE e BNCC: tensões, contradições e possibilidades na efetivação, implementação e limites na garantia do direito à Educação Infantil	45
4	REVISÃO NARRATIVA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL	51
4.1	Livro didático na educação pública e sua trajetória no contexto brasileiro	63
4.2	Plano nacional do livro didático na educação infantil no contexto das políticas curriculares	73
5	A FORMAÇÃO DOCENTE PELO VIÉS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE.....	86
5.1	Implicações do livro didático para o trabalho docente.....	94
5.2	Inserção do livro didático para educação infantil no Município de Londrina	99
6	ANÁLISE CRÍTICA DO CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO PORTA ABERTA – PRÉ-ESCOLA, VOLUME I	108

6.1	Análise das propostas de atividades	109
6.2	O trabalho docente com o recurso do livro didático sob a perspectiva dos professores	123
6.3	O observatório da educação básica do estado do paraná como espaço propositivo de diálogo e formação docente a respeito do livro didático	150
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICES	177
	APÊNDICE A – Carta de Anuência	178
	APÊNDICE B – Questionários disponibilizados pelo Google Formulário para os professores dos P4 dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI’s e Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais de Londrina que receberam no início do ano letivo de 2024 o livro Porta Aberta 2020 – Educação Infantil, pré-escola, volume 1 para crianças pequenas de 4 anos, editora FTD	179
	APÊNDICE C – Transcrição da Entrevista com Professor P12	181
	ANEXOS	184
	ANEXO A – Resposta Pedido de Acesso � Informação N�409/2024	185
	ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP	188
	ANEXO C – Ofício n� 513/2025 – GEF/AP/SME. Assunto: Termo de Consentimento	189

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge de inquietações da pesquisadora ao vivenciar a profissão docente. O interesse por práticas pedagógicas, políticas educacionais e curriculares esteve presente desde a graduação em Pedagogia, constituindo-se em um campo de investigação articulado à experiência profissional. O exercício da docência na Educação Básica Pública possibilita dialogar com múltiplas perspectivas do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que evidencia contradições no percurso das políticas educacionais correlacionadas à Educação Infantil. Assim, ser professora e pesquisadora permite refletir constantemente sobre as práticas e as influências que permeiam o ambiente escolar.

A pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração Educação Escolar, especificamente à linha de pesquisa intitulada Docência: Saberes e Práticas, núcleo Formação de professores, que congrega estudos em educação com o intuito de produzir conhecimentos sobre a docência, visando a educação comprometida com as necessidades do contexto escolar nos diversos níveis e modalidades de ensino. A pesquisa também está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

A Educação Infantil consolidou-se como eixo de investigação ao revelar a importância de compreender as necessidades das crianças e articulá-las aos conhecimentos científicos produzidos na área, propiciando que a permanência da criança no espaço educativo seja significativa para o seu desenvolvimento, contemplando as dimensões físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, a justificativa da pesquisa fundamenta-se na constatação da recorrente busca por práticas alfabetizadoras na Educação Infantil em detrimento da valorização da infância como etapa singular de descobertas, vivências, experiências, exploração dos sentidos e das relações humanas. Soma-se a isso a desvalorização docente e a escassez de recursos materiais e estruturais que reduzem o potencial das práticas educativas.

A pesquisa utiliza-se da Teoria Histórico-Cultural (THC) para compreender a importância da linguagem no desenvolvimento infantil, bem como também a relevância de desenvolver atividades que propiciem a ação da criança, sendo base para o aprofundamento da análise crítica do conteúdo do livro didático. A aquisição

da linguagem constitui fator primordial para o desenvolvimento infantil, desde a vida intrauterina até toda a existência. Por meio da linguagem, da cultura e das interações humanas, a Educação Infantil deve propiciar, por meio da ação intencional do professor, condições para que a criança se desenvolva em sua totalidade, alcançando funções psíquicas superiores como a memória e a atenção voluntária, raciocínio, imaginação e o desenvolvimento do pensamento teórico que o acompanharam e se aprimoraram ao longo da vida, sendo base para o processo de leitura e escrita.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa consiste em investigar: Quais são as implicações da utilização do livro didático no contexto das políticas curriculares e do trabalho docente na Educação Infantil? Isso posto, a investigação teve como objetivo geral compreender o processo de escolha e analisar o material do livro Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I (FTD, 2020), destinado a turmas de P4 dos Centros Municipais de Educação Infantil e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais em Londrina, devido a obra ser a mais presente na rede de ensino do município. Com os objetivos específicos pretende-se: a) Identificar os critérios de seleção do livro a fim de desvelar suas implicações no contexto das políticas curriculares e no trabalho docente; b) Analisar se o material contribui para processo de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a periodização infantil; c) Compreender a participação dos professores no processo de escolha e a utilização do recurso didático, a fim de perceber suas implicações na práxis pedagógica.

O foco da pesquisa demarca-se sobre o exemplar destinado a crianças de 4 anos, matriculada na Educação Infantil, em específico na turma do P4 que abrange crianças com idade pré-escolar com 4 anos até o dia 31 de março do respectivo ano. Sendo a primeira turma da etapa obrigatória de ensino da Educação Básica Nacional, ofertado no município de Londrina nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais de Londrina.

A pesquisa, de caráter qualitativo e baseado na análise dos dados, fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), adotando a categoria totalidade para análise dos documentos, leis e interpretação das respostas dos professores ao questionário aplicado. Entende-se a totalidade como método de análise de fenômenos sociais em que partes fazem parte de um todo, buscando analisar a realidade diante das articulações que influenciam o fenômeno (Teles, 2018). No processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 4 anos as concepções guiaram-se pela THC. Para isso, a pesquisa conceituou as fases do

desenvolvimento infantil, explanando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e os reflexos das políticas educacionais no âmbito escolar.

O currículo da Educação Infantil, por ser recente, busca romper com o caráter assistencialista e com a compreensão de que essa etapa deve antecipar o processo de alfabetização para atender às demandas do Ensino Fundamental. Em contraposição, afirma-se a Educação Infantil como etapa ímpar da Educação Básica, essencial ao desenvolvimento da linguagem, da ampliação do vocabulário, da socialização e da internalização de regras sociais, bem como à vivência ética, política e estética.

Por se tratar de educação, recurso público, formação docente e formação humana, a temática motivou a pesquisadora a problematizar, levantar hipóteses e aprofundar a análise crítica das respostas dos professores que utilizaram o livro, articulando-as às políticas educacionais, curriculares e de formação docente. A introdução do livro didático na Educação Infantil revela-se contraditória, uma vez que a concepção pedagógica preconizada no município de Londrina é fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Os CMEI e Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais de Londrina que atendem P4s foram consultados e cada equipe analisou se adotariam ou não o livro, tendo adesão da utilização do livro didático em 39% dos CMEIs e 48% das Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

O livro didático na Educação Infantil foi oriundo de políticas federais do ano de 2019 associadas à antecipação da alfabetização de forma mecânica do processo de leitura e escrita. Os documentos oficiais curriculares da Educação Infantil defendem experiências, vivências e aprendizagens significativas, conforme os direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017): Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, mas enfatizam a leitura e escrita como um processo de treino não diretamente ligado às vivências sociais, tornando-se um importante campo de investigação e de análise crítica.

A organização do trabalho contou com seis seções, cada uma com subseções sendo iniciando na segunda seção com o detalhamento da metodologia da pesquisa no Materialismo Histórico Dialético com também a conceituação da aprendizagem e o desenvolvimento infantil sobre a THC. Na subseção, consta o instrumento de coleta de dados questionário e posteriormente a realização de categorias das respostas em que os professores concordam, discordam ou consideram parcialmente a pergunta

para análise das percepções semelhantes e divergentes com relação ao livro didático dos professores da Educação Básica de Londrina que preencheram o questionário.

No terceiro capítulo apresenta-se a Teoria Histórica Cultural com a periodização do desenvolvimento com a utilização da leitura e escrita como práticas sociais para além da memorização e do treino mecânico. As subseções abordam a concepção histórica do conceito da infância e o surgimento da educação para as crianças; os fundamentos legais com os desafios de implementação da Educação Infantil; bem como as contradições e possibilidades da efetivação do direito à Educação Infantil com base na Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024) e a BNCC (2017) e as relações com os processos de leitura e escrita propostos para as crianças.

No quarto capítulo, realiza-se um levantamento de pesquisas desenvolvidas sobre a Educação Infantil e a utilização do livro didático entre os anos de 2017 após a promulgação da BNCC até o ano de 2024 quando realizado a pesquisa. As subseções apresentaram a trajetória do livro didático no contexto brasileiro nas políticas curriculares, realizando o levantamento da concepção do livro didático no Brasil Império até o referido momento e apresenta o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) concebido com o objetivo de garantir a universalização e a equidade no acesso a materiais didáticos de qualidade nas escolas públicas e sua relação com o livro didático na Educação Infantil.

No quinto capítulo, apresenta-se as políticas curriculares e a formação docente, com subseções das implicações do livro didático para o trabalho docente e o processo de inserção do livro na Educação Infantil no município de Londrina, município *lócus* da pesquisa.

No sexto capítulo apresenta-se o embasamento crítico em relação à utilização do livro didático Porta Aberta na Educação Infantil com 3 (três) subseções sendo: análise das propostas de atividade do livro a perspectiva pedagógica; do trabalho docente com a utilização do livro didático por meio da interpretação das respostas dos professores ao questionário; e a apresentação do Observatório da Educação Básica do Estado do Paraná como espaço propositivo de diálogo e formação docente a respeito do livro didático.

Por fim, as considerações finais, abordam as hipótese e conclusões alcançadas com a análise crítica dos documentos, leis, conteúdo do livro didático e interpretação dos dados do questionário respondidos pelos professores da Educação Básica de

Londrina que utilizaram o livro didático nas turmas do P4, além das referências e os anexos da pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Discorre-se sobre os conceitos do Materialismo Histórico Dialético (MHD) que possibilitam a compreensão do direcionamento das políticas educacionais brasileiras, tanto curriculares quanto de formação docente. Busca-se também compreender como o professor percebe e atua diante dos reflexos dessas políticas no contexto da sala de aula, por meio da aplicação de questionário.

Como pressuposto para a análise dos documentos e leis, visando responder aos objetivos propostos, compreende-se que a metodologia fundamenta todo o processo da pesquisa e subsidia a interpretação das relações estabelecidas no meio social. Nesse sentido, a base metodológica do MHD, possibilita desvelar as intenções e o direcionamento econômico das políticas educacionais, curriculares, assim como das políticas de formação docente e do conteúdo do livro didático Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I, de Carpeneda (2020), Editora FTD.

A abordagem crítico-dialética, conforme Netto (2001, p. 19), “[...] consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites, ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.” Essa perspectiva orientou a análise tanto dos documentos quanto das respostas ao questionário aplicado aos professores da Educação Básica do município de Londrina.

A produção científica é compreendida como uma produção social, influenciada pelas condições históricas e impulsionada pela busca de proposições que visem à superação das condições concretas impostas. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa é, conforme Gamboa (1998, p. 6), “[...] avançar para o esclarecimento da ligação entre a prática científica e a vida, as necessidades e atividades do homem.”

No que se refere ao MHD, parte-se da compreensão de que o homem age de forma intencional para garantir a sua existência. Marx (2013, p. 255), conceitua que “[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” Na mesma perspectiva, Saviani (2007), afirma que a educação e o trabalho são atividades especificamente humanas, possíveis pelo fato de o homem raciocinar, tornando-se, assim, humano.

O desenvolvimento da pesquisa consolida-se no entendimento de que a teoria

não é uma abstração desassociada da realidade, mas uma mediação essencial para a compreensão do real. Segundo Netto (2001, p. 21),

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

Os princípios que orientam a pesquisa partem da realidade concreta e material, adotando um método que permite estabelecer relações com o objeto de estudo, tendo como parâmetro as estruturas sociais, o contexto histórico e a forma econômica que constituem a sociedade. Compreende-se que a introdução do livro didático, objeto de estudo, não pode ser analisada de forma isolada, mas sim em sua totalidade, nas relações que o determinam, envolvendo políticas educacionais, curriculares e de formação docente. Segundo Lüdke e André (2007, p. 5):

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

A pesquisa, concebida como produção social, demanda a reflexão sobre a práxis histórico-social do fenômeno educacional, compreendendo-o como parte do processo de desenvolvimento do homem. Adota-se a dialética materialista como lógica e método na busca pela verdade, entendendo que as condições econômicas e materiais, vinculadas ao processo produtivo, são determinantes no desenvolvimento humano e na constituição da consciência. De acordo com Netto (2001, p. 23):

Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

A interpretação da realidade requer a compreensão dos fenômenos como processos em constante transformação, permeados por contradições. Assim, busca-se a síntese da totalidade das relações sociais, históricas, políticas e econômicas, partindo de uma análise crítica que possibilite superar as condições existentes e transformar a realidade concreta.

Essas concepções fundamentam-se na dialética materialista, entendida como

uma forma de pensamento que permite ao pesquisador representar adequadamente a realidade. O conhecimento, nesse referencial, constitui-se a partir da totalidade da pesquisa e é compreendido por Gamboa (1998, p. 29) como:

Se a realidade é entendida como um todo concreto que tem sua própria estrutura que se desenvolve, que se vai criando, é dessa concepção que decorrem certos princípios epistemológicos e certas exigências metodológicas. A dialética da totalidade concreta é uma teoria da realidade e uma teoria do conhecimento dessa realidade. Teoria e método têm uma mútua implicância.

Ao definir a metodologia, o método e a categoria da totalidade que guiam a investigação dos documentos e do conteúdo do livro *Porta Aberta – Pré-Escola*, Volume I, Carpanema, 2020, Editora FTD, articula-se a análise qualitativa dos dados com o método, considerando Lüdke e André (2007, p. 13):

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Para a análise das políticas curriculares e dos documentos oficiais da Educação Infantil, foram utilizados: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96); as DCNEI (Brasil, 2009); o PNE (2014-2024); a BNCC (2017); a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019); o Edital do PNLD (2022); e, no âmbito municipal, o Caderno de Orientações para o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (2018 e 2025).

No que tange ao conceito de desenvolvimento infantil apresentado ao longo da pesquisa, com foco no processo de aprendizagem, adota-se a THC desenvolvida por Vigotski (1991, 2001, 2003, 2007 e 2010) e amplamente estudada por Alexei Nikolaevich Leontiev (1978, 2004, 2010), Alexander Romanovich Luria (2001 e 2010), Júlia Oliveira Formosinho (2007; 2018), Ana Carolina Galvão Marsiglia (2009), Sonia Kramer (1995, 2005, 2006), Kuhlmann (1998, 1999, 2000 e 2004), Kishimoto (1998 e 2008) e Suely Amaral Mello (2007, 2010, 2018 e 2022). Ressalta-se que a Teoria Histórico-Cultural (THC) compartilha com o MHD os princípios sobre a constituição do ser humano.

O estudo contempla a periodização do desenvolvimento infantil, explanando as atividades-guia e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A análise pauta-se na concepção da THC, por compreender que, no processo educativo, a criança se desenvolve à medida que se apropria da linguagem e se relaciona com os objetos da cultura. O processo de desenvolvimento sociocultural da

criança está atrelado à aquisição de significados, que se dá nas interações com o meio e com os outros. Nessa dinâmica, a criança converte relações de resposta em ações mediadas por signos e significados. A ação humana, por sua vez, apresenta complexidade no que se refere à humanização, envolvendo questões socioeconômicas (Marino Filho; Mello, 2022).

Contribuindo para a definição da teoria que orienta o estudo sobre o desenvolvimento infantil, Mello (2007, p. 89) afirma que:

A aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento. Nessa perspectiva, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil. Isso envolve a formação dos professores e professoras da infância como intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil.

No que se refere ao conceito de currículo e aos documentos norteadores das políticas educacionais e da formação docente, e suas implicações no contexto das políticas curriculares, os autores que subsidiaram a pesquisa no âmbito do Materialismo Histórico Dialético foram Dermeval Saviani (2003, 2007, 2008, 2009, 2011, 2016 e 2020), Antonio Gramsci (2001), Newton Duarte (2003), Henry Giroux (1997) e Adriana Regina de Jesus (2022 e 2023). O autor Michael Apple (1993, 2006 e 2011), apesar de situar-se no campo neomarxista, analisa o currículo na ótica capitalista, compreendendo as disputas e reproduções ideológicas dominantes, sendo também referencial para a pesquisa.

Autores como Tomás Tadeu Silva (2005, 2025), Miguel Gonzáles Arroyo (2013, 2018), Vera Maria Candau (1997, 2007, 2011, 2012), Antônio Flávio Moreira (1990, 2001 e 2007) José Gimeno Sacristán (1998, 2000, 2013), Antônio Nóvoa (1992) e Jurjo Santomé (1998, 2001, 2007 e 2013), também embasaram a discussões de formação docente e constituição do currículo da escola pública. Os autores fundamentam-se na teoria crítica e pós crítica do currículo. Em que a formação crítica busca a transformação social e analisa a seleção dos conteúdos e a formação pós crítica do currículo abrange as múltiplas constituições sociais, a subjetividade e a diversidade cultural. Ambas partem do cerne da influência capitalista na formação humana e consideram a complexidade das relações sociais no âmbito escolar.

Como forma de aproximar a pesquisa da realidade educacional, aplicou-se um questionário semiestruturado para os docentes da Educação Básica que atuam nos

P4 do município e que utilizaram o livro didático Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I, de Carpaneda (2020), Editora FTD. A participação para responder o questionário foi voluntária e a identificação dos participantes sigilosa, contando com a participação de 12 professores. A pesquisa, alicerçada no método e articulada à teoria, possibilita compreender e enfrentar as determinações que impactam a formação humana e o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil.

2.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRÍTICAS DOS PROFESSORES

Para a subseção, apresenta-se a definição do instrumento de coleta de dados, os objetivos que orientaram sua elaboração e os procedimentos adotados para sua aplicação no decorrer da pesquisa.

A etapa de coleta de dados seguiu os critérios científicos, incluindo a definição clara do instrumento utilizado, a fim de alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Diante disso, a pergunta norteadora constituiu-se: Quais são as implicações da utilização do livro didático no contexto das políticas curriculares e do trabalho docente na Educação Infantil?

Considerando tal indagação, definiu-se que a entrevista semiestruturada seria o instrumento de coleta de dados mais adequado para atingir os objetivos da pesquisa, pois as perguntas são previamente formuladas, tendo a possibilidade da pesquisadora aprofundar ou indagar sobre um ponto de acordo com a resposta do entrevistado, como também o entrevistado pode explicar com maior fluidez sua percepção, sendo o roteiro flexível por parte do pesquisador (Duarte, 2004).

Os objetivos específicos estabelecidos foram: a) Identificar os critérios de seleção do livro; b) Analisar se o material contribui para processo de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a periodização infantil; c) Compreender a participação dos professores no processo de escolha e a utilização do recurso didático, a fim de perceber suas implicações na práxis pedagógica.

Para viabilizar a realização das entrevistas, foi necessário identificar os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que atendem turmas de P4 e que aderiram ao livro didático. Com esse intuito, foi protocolada a solicitação de acesso à informação na Ouvidoria do

Município de Londrina utilizando o Sistema Eletrônico de Informação – SEI¹ como usuária externa. A solicitação foi respondida pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina em 06 de agosto de 2024. O documento da resposta encontra-se no Anexo I.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer nº 5.495.626, disponível no Anexo II, e obteve o termo de consentimento para a realização do estudo com os professores da rede municipal de Londrina, assinado pela Secretaria Municipal de Educação, disponível no Anexo III.

As perguntas da entrevista foram previamente apresentadas e validadas pelos membros do grupo de estudos e pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente (UEL/CNPq). O grupo é composto por pesquisadores com formação em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, reunindo-se mensalmente de forma síncrona, e inclui docentes e pesquisadores da Educação Básica e do Ensino Superior. As perguntas tinham caráter semiestruturado, permitindo que o professor adaptasse as respostas à sua realidade, favorecendo a exploração mais profunda de suas percepções e concepções sobre o uso do livro didático com as turmas de P4. Sobre a escolha da entrevista como instrumento de coleta, Marconi e Lakatos (2003, p. 195) a definem como:

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Como procedimento de controle, a pesquisadora realizou uma entrevista-teste com um professor, conforme indicado por Marconi e Lakatos (2003), com o objetivo de identificar possíveis dificuldades no tratamento dos dados e no uso dos equipamentos de gravação. A entrevista foi realizada por meio da plataforma Google Meet², ferramenta gratuita disponível para usuários do Gmail. Para o registro da entrevista, foram utilizados dois recursos: a gravação de áudio no notebook e a gravação em aplicativo nativo do celular.

¹ O Sistema Eletrônico de Informações (SEI) é a solução oficial do Governo Federal para produção e gestão de documentos e processos administrativos eletrônicos, desenvolvida pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF-4) e cedida gratuitamente para instituições públicas desde 2013, com o objetivo de promover a eficiência administrativa.

² O Google Meet é um aplicativo de videochamada de alta qualidade, criado para ter interações divertidas e profundas com amigos, familiares, colegas de trabalho e de classe, onde quer que estejam.

Para a transcrição da entrevista, foram testados alguns aplicativos de transcrição automática gratuitos disponíveis na internet, como o *Cloud* e o *Transkriptor*. No entanto, todos apresentaram limitações quanto ao tempo máximo de transcrição, registrando apenas parte do conteúdo. Diante disso, optou-se por utilizar um recurso de transcrição de áudio para texto automatizado via programação no sistema Windows, por meio da plataforma Colab, o que possibilitou a transcrição completa da entrevista. Esse processo demandou mais de quatro horas para ser concluído. Após a transcrição, o conteúdo foi cuidadosamente revisado pela pesquisadora, mediante escuta do áudio original e correções necessárias para garantir a fidelidade das informações. O conteúdo na íntegra da entrevista transcrita está disponível no Anexo IV.

Com os recursos validados para gravação do áudio e transcrição da entrevista, bem como a validação do entendimento das perguntas por parte do entrevistado, a pesquisadora passou à etapa de contato com os Centros Municipais de Educação Infantil que haviam recebido o livro didático *Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I*, de Carpaneda (2020), Editora FTD. Inicialmente, foram realizados contatos telefônicos com duas coordenadoras pedagógicas, solicitando o contato das professoras para apresentação dos objetivos da pesquisa e agendamento das entrevistas, que poderiam ocorrer presencialmente ou de forma remota pelo Google Meet.

Dentre as seis professoras aptas ao perfil da pesquisa nos dois CMEIs, nenhuma aceitou ou não foi possível formalizar o convite para participar por não ter o contato direto e depender da intermediação da coordenação pedagógica. Das professoras que se obteve o contato direto, a não aceitação em participar da entrevista tiveram como retorno de respostas como: prefiro não participar; não consigo contribuir pois não participei da seleção do livro; ainda iniciarei a utilização do livro; entrei na turma já no andamento do ano letivo; e se puder ser escrito, respondo.

A preparação para a entrevista seguiu os procedimentos recomendados por Marconi e Lakatos (2003), como o planejamento com objetivos definidos, conhecimento prévio sobre os entrevistados, agendamento antecipado, garantia de confidencialidade da identidade e o contato inicial com os cargos de liderança, no caso, as coordenadoras pedagógicas. No entanto, mesmo com o cumprimento desses critérios, a baixa adesão por parte das professoras levou à necessidade de alterar o instrumento de coleta.

Considerando as dificuldades encontradas pela baixa adesão à participação da

entrevista semi-estruturada foi necessária outra metodologia em nossa pesquisa. Decidiu-se substituir a entrevista por um questionário estruturado, compreendendo que este seria igualmente capaz de atender aos objetivos da investigação. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 202), entre as vantagens do questionário estão: “[...] maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, e mais tempo para responder, em horário mais conveniente.” Já as desvantagens incluem “[...] pequena porcentagem de devolução dos questionários e elevado número de perguntas não respondidas.”

O questionário foi elaborado por meio do *Google Forms*, conforme modelo e conteúdo disponibilizado no anexo V. Segundo Rodrigues, Aranha e Freitas (2020, p. 1):

Google Forms é uma ferramenta que oferece suporte para a criação de formulários personalizados de forma simples, leve e gratuita, que permite armazenar e visualizar as respostas de uma pesquisa em planilhas que podem ser dispostas em gráficos ou de forma bruta. Além da facilidade no uso e criação dos questionários de pesquisa, é possível torná-la colaborativa, convidando colegas para fazer parte na edição das perguntas e visualização das respostas.

O link do formulário foi compartilhado via WhatsApp³ com professores da rede municipal já conhecidos da pesquisadora, além de ser divulgado em grupos escolares, acompanhado da descrição dos critérios de participação previamente definidos. O público-alvo era composto por docentes que, no ano de 2024, atuaram com turmas de P4 utilizando o livro didático Porta Aberta. Inicialmente, o foco estava em professores dos CMEIs, mas a participação foi ampliada para docentes das turmas de P4 em Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que atendem P4.

A coleta de dados contou com o apoio dos membros do grupo de pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente (UEL/CNPq), que colaboraram com a divulgação do link do questionário entre os professores da rede.

O questionário foi disponibilizado no dia 24 de março de 2025 e permaneceu acessível até o dia 30 de julho de 2025. Ao todo, foram obtidas 12 respostas. O instrumento continha 14 perguntas abertas, sendo facultativa a resposta a todas elas. Dessa forma, os participantes puderam optar por deixar em branco determinadas questões, sem prejuízo para a continuidade do preenchimento.

Para análise do questionário, a pesquisadora guiou-se pelo MHD e pela THC

³ Mais de dois bilhões de pessoas em mais de 180 países usam o WhatsApp para se conectar com amigos e familiares, a qualquer hora e em qualquer lugar. O WhatsApp é gratuito² e está disponível para celulares em todo o mundo. Troque mensagens e faça chamadas de maneira simples, segura e confiável.

para fundamentar as percepções em relação às respostas dos professores e buscou criar categorias, que, de acordo com Duarte (2002, p. 152), possibilitam:

Cabe proceder a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação. As muitas leituras do material de que se dispõe, cruzando informações aparentemente desconexas, interpretando respostas, notas e textos integrais que são codificados em 'caixas simbólicas', categorias teóricas ou 'nativas' ajudam a classificar, com um certo grau de objetividade, o que se depreende da leitura/interpretação daqueles diferentes textos.

Com base em Duarte (2002), com o desenvolvimento de categorias para análise qualitativa dos dados, possibilitou identificar padrões nas respostas, destacando as semelhanças, os pontos de distanciamento, e a interpretação das informações dos professores com maior objetividade em relação à utilização do livro didático para a Educação Infantil.

A participação dos professores foi fundamental para compreender o processo de escolha do livro, a forma como o material foi utilizado em sala de aula, bem como as percepções docentes sobre as possibilidades e os limites do uso do livro didático na Educação Infantil. Com o objetivo de preservar o anonimato dos professores participantes, optou-se por identificá-los por meio da letra "P" seguida de um número ordinal, atribuído individualmente a cada respondente.

3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOBRE A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Nesta seção, apresenta-se o conceito de desenvolvimento humano à luz da THC, elaborada por Vigotski, ressaltando-se que a perspectiva teórica tem como fundamento o MHD. O método parte do princípio de que a realidade se constitui dialeticamente por meio das relações sociais, históricas e econômicas. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é concebido como um processo mediado pela linguagem, pela cultura e pela atividade. O conceito de desenvolvimento humano, segundo a THC, orientará toda a análise sobre a educação no presente estudo. De acordo com Luria (2010, p. 25-26):

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensórios se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica.

Como premissa para a compreensão do desenvolvimento humano, destaca-se o conceito de humanização. O indivíduo nasce biologicamente pertencente à espécie humana, mas isso, por si só, não garante sua humanização. Trata-se de um processo que depende das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e o meio em que estão inseridos. É por meio da interação social, da aquisição da linguagem e da inserção na cultura que o ser humano se constitui historicamente como sujeito. Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 252) afirma:

A forma de acumulação e de transmissão da experiência filogênica (ou, mais exatamente, histórica) deve o seu aparecimento ao fato de a atividade característica dos homens ser uma atividade produtiva, criadora. Tal é sobretudo a atividade humana fundamental: o trabalho.

Embora os aspectos biológicos sejam constitutivos do ser humano, uma vez que dependemos das transformações morfológicas ao longo da vida, são as leis sociais que exercem papel central no desenvolvimento. Isso significa que o desenvolvimento humano não é um processo natural ou universal, mas é determinado pelas relações humanas, pelos processos cognitivos, pelas neoformações psíquicas,

pelas condições de trabalho e pelas transformações da matéria (Vigotski, 2003; Leontiev, 2004).

As neoformações psíquicas referem-se às características psicológicas específicas que emergem em cada período do desenvolvimento. Leontiev (2004, p. 211) as descreve como:

As neoformações psicológicas têm por órgãos cerebrais novas 'uniões nervosas' funcionalmente formadas por uma "traçagem" particular e estas uniões reproduzem-se todas as vezes em cada nova geração, na sequência de um processo específico de apropriação pelo indivíduo da realidade e da existência humanas.

O processo psíquico que envolve a aprendizagem ou a concretização de uma atividade dominante, também denominada atividade-guia, implica a reorganização das funções cerebrais, de acordo com a periodização do desenvolvimento humano proposta por Leontiev (2004). Essas mudanças ocorrem de forma qualitativa, à medida que o sujeito se apropria da atividade e transforma suas funções psicológicas elementares em funções superiores.

A formulação da periodização do desenvolvimento só foi possível a partir das contribuições de Vigotski (2003), especialmente com a elaboração dos conceitos de zona de desenvolvimento real e Zona de Desenvolvimento Proximal. Tais conceitos partem do entendimento de que crianças com a mesma idade cronológica podem apresentar níveis distintos de desenvolvimento, em virtude de seus percursos internos e sociais.

A Zona de Desenvolvimento Real refere-se à capacidade da criança de resolver problemas de forma autônoma, ou seja, às funções psíquicas que já se encontram consolidadas. Por sua vez, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito às funções que ainda estão em processo de constituição e que requerem a mediação de um adulto ou de um par mais experiente para se desenvolverem plenamente. Nesse sentido, Vigotski (2003, p. 101) afirma:

A aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Dessa forma, a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Ao analisar o desenvolvimento humano, é fundamental reconhecer que a criança aprende e interpreta a realidade de maneira singular. Vigotski (2007) ressalta que, em cada período do desenvolvimento, a criança constrói generalizações e atribui sentidos ao mundo de forma própria, o que nem sempre corresponde à lógica do

adulto. Nessa perspectiva, Carvalho e Marsiglia (2017, p. 52) enfatizam:

[...] o desenvolvimento humano não é um processo contínuo, linear e inato. Ele é composto por saltos qualitativos, crises, rupturas, neoformações e depende da situação social de desenvolvimento (condições materiais e imateriais de vida) em que o indivíduo está inserido e, principalmente, do tipo de atividade que o indivíduo participa em cada período do desenvolvimento.

As autoras supracitadas reforçam que o desenvolvimento ocorre por meio de transformações qualitativas nas quais a criança está inserida, incidindo sobre as condições concretas, simbólicas, afetivas e sociais que influenciam a forma como ela se apropria da cultura. Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado à compreensão do processo de humanização. Como ressalta Marino Filho e Mello (2022), a humanização fundamenta-se em uma tríade composta por cultura, mediação e atividade.

A cultura representa o acúmulo de conhecimentos adquiridos e das experiências históricas da humanidade. A mediação refere-se à forma como o sujeito acessa saberes, e a atividade manifesta-se na prática, sendo caracterizada como o trabalho, ou seja, a atividade de transformação objetiva e externa das aptidões do gênero humano, incluindo instrumentos, linguagem e funções psicomotoras. Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 282) afirma:

[...] no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem.

A cultura é uma qualidade desenvolvida ao longo da história, composta por ações vivenciadas que extrapolam os conteúdos escolares. Segundo Mello (2010, p. 334), “as relações que a criança estabelece com a cultura são sempre mediadas socialmente [...] condicionadas também pelo mediador e pela relação que este tem com a cultura – assim como por sua concepção de criança, de educação, de escola”. Com isso, compreende-se que no ambiente escolar, o professor por meio da intencionalidade pedagógica e com a mediação da linguagem, realiza a apresentação dos elementos culturais, selecionando-os, demonstrando seu uso e função, assim como a função da própria linguagem (Carvalho; Marsiglia, 2017), tornando-os significativos para as crianças e potencializando suas qualidades humanas.

O conceito de cultura pode ser compreendido pela lei fundamental do desenvolvimento psíquico, segundo a qual o conhecimento cultural, antes de ser uma

apropriação individual, constitui-se como uma experiência vivida socialmente (Rego, 2013). As pessoas são dotadas de particularidades indivisíveis da personalidade, resultantes de suas vivências e do meio em que estão inseridas, o que determina como cada indivíduo se relaciona com determinada situação. Para Vigotski (2001) as condições externas como o meio social contribuem para o desenvolvimento da personalidade, sendo algo construído ao longo da vida.

Compreende-se que o principal meio de garantir a transmissão e a apropriação dos conhecimentos humanos e científicos é o acesso à cultura e à educação. Quanto mais evoluída intelectual e socialmente for uma sociedade, maior será o papel da educação, que assume características cada vez mais complexas. O processo de internalização dos conteúdos culturais requer a apropriação, pelas crianças, das ações humanas, o que se manifesta por meio da comunicação. Essa comunicação, inicialmente prática, generalizada e verbal, deve ser assimilada pela criança no sistema de significações verbais. A palavra, em um primeiro momento, funciona apenas como um sinal que orienta sua relação com os objetos, dependendo dos órgãos dos sentidos para reconhecê-los (Leontiev, 2004).

Sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vigotski (2001, p. 151) apresenta a seguinte compreensão:

[...] do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que está ligada ao pensamento, sendo iluminado por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.

Com relação à linguagem, a criança, ao ser mediada por práticas sociais, passa a compreender que a palavra, antes um simples sinal, torna-se uma representação carregada de significado. A palavra transforma-se em signo psíquico vinculado ao pensamento, marcando a transição da linguagem externa para a linguagem interna, processo que exige o uso de funções psicológicas superiores, como memória, atenção e pensamento abstrato (Vigotski, 2001).

O desenvolvimento do psiquismo humano envolve também a atividade, entendida como a ação do sujeito motivada por necessidades concretas. Nesse contexto, o sujeito é ativo tanto intelectual quanto emocionalmente, compondo uma unidade. Leontiev (2004, p. 213) enfatiza:

Assim, o psiquismo do homem é a função daquelas das suas estruturas cerebrais superiores que se formam na ontogênese durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexidade destas estruturas nas gerações sucessivas, representa o processo do desenvolvimento histórico do psiquismo.

A linguagem, no processo de desenvolvimento, constitui-se como um dos principais meios de comunicação, o que reforça a importância do diálogo desde o primeiro ano de vida do bebê. De acordo com Luria (2001), a linguagem é essencial em todas as fases do desenvolvimento humano, atuando como instrumento de interação social, comunicação e pensamento. Ela possibilita ao ser humano internalizar experiências vividas socialmente, influenciando-o cognitivamente e emocionalmente, sempre mediada por um par mais experiente, pela cultura e pelo contexto social.

É importante conceituar a atividade como uma ação que envolve processos psíquicos e as particularidades psicológicas da criança para ser realizada em determinado estágio do desenvolvimento. Tal atividade precisa ter um motivo e atender a uma necessidade específica. A atividade dominante não exclui as demais, nem se caracteriza de forma quantitativa, mas sim como aquela que demanda uma reorganização psíquica particular, vinculada à personalidade, possibilitando à criança alcançar um novo estágio de desenvolvimento. A atividade está, igualmente, condicionada às circunstâncias histórico-sociais de vida da criança (Leontiev, 2014).

A periodização do desenvolvimento humano foi elaborada por Leontiev (2004) e Elkonin (2009). De acordo com Facci (2004, p. 64), “[...] seguindo a linha sócio-histórica ou histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalizante tão forte nesse campo.” A universalidade desse conceito está na centralidade da atividade dominante, e não em uma idade cronológica específica. A transição de uma periodização para outra depende da situação social de desenvolvimento na qual a criança está inserida.

Nesse contexto, descrevem-se duas formas pelas quais as crianças se relacionam com o mundo: a afetivo-emocional, que sintetiza as normas das relações interpessoais; e a intelectual-cognitiva, que se refere à assimilação das objetivações materiais e imateriais (Carvalho; Marsiglia, 2017).

De acordo com Elkonin (1987), destacam-se três principais períodos do desenvolvimento: a primeira infância, a infância e a adolescência. As atividades-guia

correspondentes são: a comunicação emocional direta do bebê, a atividade objetal manipulatória, o jogo de papéis sociais, a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/estudo. Segundo Lazaretti (2011, p. 143). “em cada período do desenvolvimento, há uma situação social de desenvolvimento que regula todo o modo de vida da criança ou sua existência social.” Para os fins desta pesquisa, concentra-se a análise no desenvolvimento até a infância, por se tratar de uma pesquisa voltada à esta etapa.

No primeiro ano de vida, a atividade-guia é a comunicação emocional direta, em que as transformações no bebê, conforme Cheroglu e Magalhães (2016, p. 99), “[...] ocorrem nos processos sensoriais, motores e de percepção. Esse processo de transformação revela o alcance das ações do adulto tanto no ingresso do bebê nessa primeira atividade dominante como na organização das condições nas quais ele estará ativo.” Para que a comunicação ocorra, é necessária a participação de, no mínimo, dois indivíduos.

Durante a primeira infância, a atividade-guia é a manipulação de objetos. Nessa fase, a criança passa a se interessar por objetos, deslocando a centralidade do adulto para o objeto (Facci; Tavares, 2004). O adulto deve introduzir ações com os objetos que despertem a atenção e o interesse da criança, contribuindo para desenvolver a função social desses objetos. Trata-se de um período que exige maior desenvolvimento das capacidades psicomotoras para explorar o ambiente. Os objetos passam a ter significado, e a linguagem assume papel primordial na mediação entre o adulto e o objeto (Carvalho; Marsiglia, 2017).

Nesse período, ocorre também a vinculação entre pensamento e linguagem. Vigotski (2001) descreve a fala interior como um processo de transição das funções Inter psíquicas para as intrapsíquicas, servindo à atividade individualizada e relacionada ao pensamento.

A terceira atividade-guia do desenvolvimento é o jogo de papéis sociais, no qual a criança realiza a transposição do significado de um objeto para outro, processo viabilizado pela apresentação dos objetos e pela demonstração de sua função social pelos adultos (Facci; Tavares, 2024). Com base em Vigotski, Maria Aparecida Mello (2023, p. 18) descreve o papel social que a criança desenvolve durante o jogo como sendo: “[...] centro do jogo, porque a criança não apenas representa o papel, mas transforma-se nele, vive a personagem, acredita que é verdadeira e, ainda, retira o essencial da personagem para que possa representá-la.”

No jogo de papéis, a criança cria, imagina, define regras, organiza a ação e submete-se a essas regras. Na idade pré-escolar, a brincadeira torna-se a atividade principal e direciona a criança para um nível mais elevado de desenvolvimento (Leontiev, 1978).

O conhecimento da periodização do desenvolvimento elaborado por Elkonin (2009), articulado à Teoria da Atividade de Leontiev e ao desenvolvimento psíquico segundo Vigotski (2001, 2003, 2007 e 2010), constitui base essencial para uma ação docente significativa. De acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 22), por meio da compreensão teórica do desenvolvimento psicológico da criança, “é imprescindível que os professores compreendam a importância da brincadeira e suas implicações para organizar o processo educativo de modo mais positivo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.” Essa articulação permite que o professor compreenda os processos específicos de cada etapa do desenvolvimento infantil, planejando intervenções pedagógicas que respeitem as necessidades e potencialidades das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, que necessitam de ações intencionais para promover novas funções psíquicas, contribuindo para que avancem em seu desenvolvimento.

3.1 ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE O CONCEITO DE INFÂNCIA E O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS

Nesta subseção, realiza-se uma breve retomada histórica sobre a constituição do conceito de infância e o percurso da tutela aos espaços educativos para as crianças.

A compreensão da infância como uma fase do desenvolvimento humano permeada por especificidades foi construída ao longo da história. Com base em Philippe Ariès, na obra “História social da criança e da família” (1981), observa-se que, na Idade Média, a criança era concebida como um adulto em miniatura. Foi somente a partir das transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas entre os séculos XVII e XVIII que se consolidou a compreensão da necessidade de tutela da criança e se desenvolveu o conceito moderno de infância.

Com a mudança na concepção da criança, reconhecida como um ser de direitos e em desenvolvimento, ao longo dos anos foram estabelecidas práticas educativas voltadas à infância, valorizando a Educação Infantil como um espaço

essencial de cuidado e de formação humana. Nesse sentido, de acordo com Guimarães (2017, p. 83):

A ausência da compreensão da especificidade do tempo de ser criança explica em boa parte o atendimento precário às crianças; o descaso com o alto índice de mortalidade infantil devido ao perigo constante de óbito pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral e das crianças, em especial, em vários momentos da história. Convém ainda destacar que a infância, como uma etapa de atenção particular com a criança, destacada do mundo adulto, longe do trabalho e educada nas escolas atingiu primeiro as crianças das classes abastadas.

Percebe-se que o conceito de infância não é estático, apresentando variações conforme a localidade, a cultura e a estrutura econômica. Segundo Kramer (2006), a infância, tal como concebida atualmente, surgiu com a sociedade capitalista urbana e industrial. Paralelamente, a concepção de criança foi se transformando, o que levou à definição de políticas públicas que, inicialmente, se limitavam aos cuidados mínimos necessários à sobrevivência, passando, posteriormente, a articular educação, cuidado e propósitos de desenvolvimento.

Ao realizar um levantamento histórico sobre a infância e o processo educativo no Brasil, observa-se que, de 1500 a 1874, o atendimento à criança tinha como objetivo a formação “civilizatória” segundo os preceitos do Cristianismo, havendo distinção no atendimento pedagógico conforme a classe social e a origem étnica (Kuhlmann, 2000). Nesse período, o cuidado das crianças ficava a cargo de instituições religiosas e filantrópicas, uma vez que o Estado não participava da assistência infantil (Guimarães, 2017). A desigualdade social já se fazia presente no Brasil Colônia: crianças negras, a partir dos cinco anos, eram direcionadas à aprendizagem de um ofício, enquanto meninos brancos recebiam instrução religiosa e aprendiam as primeiras letras com professores particulares (Rosemberg, 1998; Farias, 2005; Guimarães, 2017).

Devido à elevada mortalidade infantil, causada pela miséria das famílias ou pelo abandono de crianças em instituições com condições precárias de higiene, a partir do século XVII foram instituídos asilos para recebê-las. O contexto social passou por mudanças significativas a partir de 1822, com a independência do Brasil, o crescimento da economia capitalista, o desenvolvimento das cidades e a expansão da cultura cafeeira. O atendimento educacional ainda não contemplava os filhos das famílias pobres. Liderados pelo movimento político dos liberais, os ideais da Escola Nova impulsionaram intelectuais a defenderem, no final do século XIX, a criação da Educação Infantil como alternativa para que as mães não abandonassem os filhos,

tornando-se também uma pauta de interesse do Estado, que a vinculava ao desenvolvimento do país (Kuhlmann, 1998).

De acordo com Didonet (2001), havia diferenças na concepção das creches europeias, voltadas ao cuidado das crianças enquanto as mães trabalhavam, e das creches brasileiras, cujo objetivo era minimizar as péssimas condições em que viviam crianças e mulheres, estando atreladas à assistência social. Diferia-se, assim, da concepção do Jardim de Infância de Froebel, idealizado como uma instituição educativa que articulava o cuidado ao desenvolvimento da criança como ser ativo, que necessita brincar, sendo destinado a crianças de famílias com maior poder aquisitivo (Kuhlmann, 2000). Essa breve retrospectiva histórica evidencia que a concepção de infância variava de forma significativa entre a criança rica e a criança pobre.

A concepção de infância passou a receber novas influências a partir de 1875, com a criação do primeiro jardim de infância voltado à classe média industrial, tendo como referencial as ideias de Pestalozzi, que defendia uma proposta pautada em ensinamentos morais, no desenvolvimento de habilidades manuais e intelectuais, e na compreensão da educação como meio de regeneração social e individual. Segundo Kuhlmann (1999), havia uma clara distinção entre as instituições: os filhos de mães da classe média alta frequentavam o “jardim”, enquanto os filhos de mães pobres eram encaminhados às creches.

O movimento higienista, no início do século XX, impulsionou o campo da higiene infantil, os atendimentos médicos e a organização das creches como espaços de cuidado, guarda e assistência. Nesse contexto, de acordo com Guimarães (2017, p. 100):

Durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil e as entidades assistenciais fundaram creches. Em 1908, é fundada a “primeira creche *popular* cientificamente dirigida”, para crianças de até dois anos de idade, filhas de operários, mas a maior parte das práticas dedicadas às crianças de zero a seis anos era de caráter médico.

A pressão dos movimentos operários por mais direitos sociais, em 1918, impulsionou a criação da primeira creche no estado de São Paulo, localizada próxima a uma vila operária e vinculada à concessão dos industrialistas. Os profissionais que atuavam nessas creches eram oriundos da área da saúde ou eram leigos, o que caracterizava o atendimento como parte do campo da assistência (Kishimoto, 1998; Kuhlmann, 2004; Kramer, 2006).

O atendimento na pré-escola passou a contar com a participação do Estado

apenas em 1922, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, estabelecendo uma nova ordem jurídica para a educação, que se pretendia pública, gratuita e acessível a todos (Guimarães, 2017). O caráter assistencialista das creches perdurou até a década de 1960, quando foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças pela Organização das Nações Unidas (ONU), que reconheceu a criança como sujeito de direitos e atribuiu ao Estado, à sociedade e à família a responsabilidade de garantir-lhe acesso à saúde, educação, profissionalização, lazer e segurança social.

O reflexo das ações internacionais impulsionou, em 1964, o governo brasileiro a aprovar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), que propôs a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino. Essa medida resultou no aumento da demanda por creches e pré-escolas. A rede particular de educação expandiu-se, enquanto as creches públicas passaram a ser implementadas em maior número, com o objetivo de atender crianças pobres, por meio de investimentos governamentais de baixo custo (Guimarães, 2017).

Na década de 1970, as políticas educacionais começaram a ampliar o atendimento de crianças de 4 a 7 anos, embora a legislação ainda não reconhecesse o direito dessa idade à educação nem o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas. Diante dos altos índices de reprovação nas primeiras séries do Ensino Fundamental, foram implementadas políticas compensatórias de caráter assistencialista, que atribuíram à Educação Infantil a função de preparar a criança para a escolarização e promover sua inserção cultural. Essa lógica reforçava uma visão estereotipada acerca da suposta “falta de cultura” das crianças oriundas das camadas populares, compreendendo-as como desprovidas de saberes e portadoras de hábitos que poderiam representar riscos à sociedade quando atingissem maior idade.

A concepção de desvalorização da cultura popular evidencia a disputa pela hegemonia do conhecimento, na qual a classe dominante exerce controle e o justifica a partir da defesa das normas sociais. Nesse sentido, Santomé (1998, p. 75) afirma: “Toda cultura é um produto histórico e social, e, como tal, está carregada de ideologia. A cultura é sempre cultura de alguém, com um ponto de vista e interesses definidos.” No que se refere ao processo de escolarização na Educação Infantil, autores como Vigotski (2001), Kramer (1995a) e Oliveira-Formosinho (2007) defendem o reconhecimento da infância como etapa dotada de direitos próprios e de necessidades

educativas específicas, que vão além da antecipação de conteúdos escolares.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 as creches e pré-escolas passaram a integrar oficialmente o sistema de ensino da Educação Básica, o que resultou em uma expressiva expansão das matrículas na Educação Infantil. Esse marco representou um avanço histórico para a educação brasileira, ao reconhecer o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação formal como parte integrante do sistema educacional nacional (Brasil, 1988).

Ao compreender a educação como alicerce fundamental para o desenvolvimento humano, a inclusão da primeira infância no sistema educacional configura-se como uma política essencial para a promoção da equidade e da cidadania.

3.2 FUNDAMENTOS LEGAIS E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesta subseção, analisam-se as legislações que fundamentam a Educação Infantil e asseguram o direito da criança à educação, bem como reflete-se sobre como as normativas foram aplicadas e materializadas na sociedade.

A inclusão das creches e pré-escolas no sistema de ensino da Educação Básica Nacional ocorreu com a Constituição Federal de 1988, resultando na expansão de matrículas e na consolidação da Educação Infantil como um direito da criança. Conforme a Carta Magna de 1988, "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade." (Brasil, 1988, p. 123).

O atendimento educacional a crianças de 0 a 6 anos representou um marco para a educação brasileira. Contudo, sua implementação apresentou desafios decorrentes da ampliação em massa, sem a devida preparação e investimento governamental, além da contratação de professores sem formação adequada para atuar nessa etapa de ensino. Tal cenário refletiu-se em problemas que vão desde instalações físicas inadequadas até a ausência de uma proposta pedagógica consistente nas creches e pré-escolas (Rosemberg, 2002; Guimarães, 2017).

Com o objetivo de normatizar o processo de ensino no Brasil, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece LDB para todos os níveis e modalidades de ensino, regulamentando o ensino na esfera pública

e privada. Essa lei definiu a responsabilidade de cada ente federativo: à União cabe a função normativa, redistributiva e supletiva da educação nacional, além da organização e manutenção das instituições federais de Ensino Superior; aos Estados, o oferecimento prioritário do ensino Fundamental e Médio; e aos Municípios, a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com prioridade para a primeira etapa (arts. 9º, 10º e 11º).

No que se refere aos objetivos e finalidades da Educação Infantil, a Lei nº 9.394 de 1996 reconheceu a importância da educação nos primeiros anos de vida:

Art. 29 A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30 A Educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Embora represente um avanço para as políticas educacionais, ao reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a LDB não assegura plenamente o acesso à creche. Em muitos municípios, persistem filas de espera para matrícula de crianças de 0 a 3 anos, com priorização baseada em critérios socioeconômicos. Tal realidade demonstra que, apesar do marco legal, ainda prevalece um enfoque de caráter assistencialista, distanciando-se da visão de educação como direito universal.

Importante mencionar que muitas prefeituras, por meio de convênios, têm direcionado o atendimento de crianças de 0 a 3 anos para creches filantrópicas. De acordo com o Censo Escolar de 2023, “os dados indicam que 2023 registrou 76,7 mil creches em funcionamento. Do total de matriculados, 33,2% estão na rede privada e 50,4% em instituições conveniadas com o poder público” (Brasil, 2024). Essa prática, embora contribua para a ampliação de vagas, revela uma estratégia de terceirização do serviço público, frequentemente marcada pela precarização das condições de trabalho e pela ausência de uma proposta pedagógica consistente. Nesse sentido, Frigotto *et al.* (2005) aponta que a LDB de 1996 reflete forte influência neoliberal na educação, com descentralização e flexibilização da gestão em detrimento de políticas voltadas à universalização do direito à educação.

Saviani (2008b) e Lima (2011) mencionam que a flexibilização da gestão ocasionou a descentralização da política educacional, sem estabelecer mecanismos claros de articulação entre as esferas executivas, refletindo-se em gerencialismo com

redução na formação humana. No que se refere ao custeio da educação, Oliveira (2005) e Dourado (2007) destacam que a responsabilidade financeira não se demonstra clara, fragmentando o sistema de ensino. A municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, ocorreu sem a infraestrutura, o financiamento e a qualificação profissional necessários, impactando diretamente as condições de ensino e a atuação docente.

A contradição entre a lei e sua efetividade é evidente nos artigos 61, 63 e 67 da LDB, que definem os critérios para atuação dos profissionais da educação, seus campos de atuação, os institutos de formação docente, o piso salarial, a progressão funcional por meio de planos de carreira, bem como a formação continuada e as condições de trabalho. No entanto, grande parte dessas garantias permanece apenas no plano normativo, sem efetivação concreta. Um exemplo dessa limitação refere-se ao pagamento do piso salarial do magistério, já previsto na LDB nº 9.394/1996, mas que necessitou da promulgação da Lei Federal nº 11.738/2008 para ser efetivamente implementado. Ademais, em alguns municípios, a parcela adicional em relação ao salário-base é tratada como gratificação, o que evidencia o caráter provisório e frágil dessas políticas (Brasil, 2008). A Confederação Nacional de Municípios (CNM) questiona juridicamente a viabilidade de pagamento do piso salarial nacional, alegando dificuldades orçamentárias, o que demonstra os impasses entre a legislação e as condições reais de financiamento da Educação Básica nos municípios.

De forma semelhante, observa-se o descumprimento do dispositivo legal que garante o tempo de planejamento e estudo incluído na carga horária de trabalho docente. O Inciso V do art. 67 da LDB nº 9.394/1996 menciona o período reservado a estudos, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho conhecida como hora-atividade. A regulamentação foi estabelecida pela Lei nº 11.738/2008. No entanto, muitas prefeituras e estados não asseguram esse direito ou não realizam o pagamento correspondente quando a hora-atividade não é cumprida no local de trabalho. Essa omissão tem gerado contestações judiciais, com jurisprudência favorável aos professores em diversos estados brasileiros, como no Paraná e em Mato Grosso do Sul, o que evidencia a distância entre as políticas de valorização docente e sua efetivação na Educação Básica.

Quanto à formação docente prevista na LDB, Gatti (2009) ressalta que esta é tratada de forma fragmentada e desarticulada com ênfase em aspectos instrumentais. Tais implicações impactam diretamente na constituição da qualidade da Educação

Infantil. Kramer (2006) analisa que:

Considerando os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, é preciso condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro. É neste contexto que se situa a educação infantil [...].

Nesse contexto de avanço e de luta por melhorias da educação em creches e pré-escolas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, garante à criança o atendimento à saúde e a educação e o acesso a alimentação e a dignidade, fortalecendo o direito da criança ao acesso à Educação Infantil. Em relação ao direito à educação e a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 a 5 anos foi consolidada com a Lei nº 12.796/2013.

Paschoal e Brandão (2015, p. 206) refletem sobre o avanço em definir o direito da criança e analisam seus desafios:

É importante ressaltar que, apesar do consenso da sociedade civil e do poder público sobre o direito da criança à educação desde o nascimento, o desafio é consolidar, efetivamente, não só os direitos no âmbito educativo, mas garantir todos os outros previstos nas leis para todas as crianças brasileiras. Dessa maneira, repensar o atendimento oferecido às populações infantis, em espaços coletivos, requer um olhar cuidadoso e um compromisso permanente das diferentes instâncias sociais, ou seja: do Estado, de oferecer políticas que garantam, na prática, a efetivação desses direitos; da sociedade, de reconhecer a relevância das instituições de educação infantil como complementares à educação familiar; da família, de assumir, verdadeiramente, a educação dos filhos e compartilhar essa educação em espaços que enriqueçam e ampliem as experiências infantis; dos gestores, professores e demais envolvidos no cotidiano das escolas infantis, de se comprometerem em busca da formação continuada e de um atendimento altamente qualificado no que diz respeito à organização do trabalho com as crianças pequenas.

Observa-se que as leis que normatizam e implementam a Educação Infantil foram fundamentais tanto pelo seu valor jurídico quanto por evidenciarem a força da demanda social pela garantia desse direito. Entretanto, persistem desafios relacionados ao acesso, ao investimento em espaços educativos, à valorização e à formação de profissionais, e à efetivação de currículos que respeitem o desenvolvimento infantil nos aspectos políticos, éticos e estéticos, questões que demandam reflexão, diálogo e ações concretas para sua superação.

3.3 DCNEIS, PNE E BNCC: TENSÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, apresentam-se os documentos curriculares que regem a Educação Infantil em nível federal e as metas de desenvolvimento educacional para o decênio 2014-2024. Diante das especificidades de cada etapa da Educação Básica, foram promulgadas as DCNEIs, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Esse avanço possibilitou estabelecer parâmetros nacionais para articular o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, com ênfase nas ações educativas e no caráter pedagógico.

Nesse sentido, as diretrizes valorizam e enfatizam a participação do professor no processo de aprendizagem da criança, unindo os conhecimentos à visão de mundo, com experiências e aperfeiçoando a relação entre família, escola e sociedade. A Educação Infantil passa a ter uma identidade, com normas para o currículo, definição da estrutura legal, inclusão do magistério como formação mínima para os profissionais que cuidam e educam as crianças, além de critérios como idade de corte, órgãos fiscalizadores e horas mínimas de atendimento.

Partindo dessas premissas, o documento apresenta princípios básicos que norteiam um trabalho pedagógico comprometido com a formação humana integral e com o desenvolvimento da sociedade, tendo como objetivo potencializar as habilidades das crianças. Reconhece a criança como um sujeito histórico, de direitos, que necessita de mediações intencionais para a sua formação humana. Conforme Oliveira (2010, p. 5) compreende-se:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.

As DCNEIs representaram um marco importante para a Educação Infantil ao afirmar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, respeitando os direitos da criança. No entanto, a sua implementação apresenta contradições evidentes frente à cultura escolarizante e conteudista ainda presente em muitas instituições, uma lógica que foi reforçada por políticas como o PNA de 2019. Soma-se a isso a precariedade das estruturas físicas e dos materiais pedagógicos nas redes públicas de ensino, que comprometem a realização de práticas voltadas ao brincar, explorar, descobrir e vivenciar o mundo de forma lúdica e significativa. Além disso, observa-se uma disputa

política em torno do currículo da Educação Infantil, em que a lógica da gestão por resultados tem reforçado o controle e o desempenho, fragilizando propostas pedagógicas emancipatórias (Kramer, 2006; Rosemberg, 2001).

Por meio da mobilização social, em 2001 foi instituído o primeiro PNE, pela Lei nº 10.172/2001, sendo seguido pelo PNE 2014-2024 instituído o pela lei nº 13.005/2014 e prorrogado até dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024. O PNE contém metas, estratégias e objetivos para a educação nacional que está em vigor até dezembro de 2025. Entre as metas, constam a universalização do acesso à educação básica com qualidade social, valorização docente, a ampliação do investimento público na educação e a redução da desigualdade nacional.

Ao analisar o PNE, observa-se que na prática não houve uma gestão participativa nem a valorização da escola pública. O PNE 2014-2024 sofreu com o baixo comprometimento do poder público com o cumprimento das metas, fator impactado diretamente pelo corte de investimento decorrente da Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que instituiu o congelamento por 20 anos dos gastos públicos, destacando o avanço da agenda neoliberal no financiamento da política educacional brasileira. Sarmiento, Ferreira e Arossi (2024, p. 19), enfatizam a importância do cumprimento das metas do PNE para a efetividade do direito à educação:

[...] requer a corresponsabilidade dos entes da federação, especialmente no que se refere aos investimentos na educação, de forma compatível com as demandas existentes, ao combate às rupturas e às descontinuidades das políticas públicas e programas educacionais, e à implementação de políticas sociais que contribuam para minimizar as desigualdades, considerando que esses, entre outros aspectos, impactam e comprometem a democratização e a efetividade do direito à educação.

O não cumprimento das metas do PNE reforça que a educação brasileira é comparada a uma mercadoria, ao não ser vislumbrada como um investimento e um direito, mas sim a um gasto público na lógica capitalista.

Na continuidade histórica e sob forte orientação do plano econômico, com o objetivo de desenvolver um documento normativo e estabelecer as aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir, foi homologada, em 2017 em um contexto de grande divergência política brasileira, a BNCC. O documento de âmbito nacional define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil ao Ensino Médio.

No que se refere à Educação Infantil, a BNCC apresenta os campos de

experiência, sendo eles: O Eu, o outro e o nós – voltado à construção da autoimagem, autonomia e relações sociais; O Corpo, gestos e movimentos – que estimula o autoconhecimento do corpo e suas possibilidades de gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas – que propõe o contato com diferentes materiais e instrumentos de utilização social; Escuta, fala, pensamento e imaginação – que trabalha as possibilidades de comunicação, explorando gêneros textuais e incluindo a escuta de histórias; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – que contribui para desenvolver o raciocínio lógico e da percepção de tempo, espaço e das ações da natureza.

Esses cinco campos de experiência têm como orientação o trabalho articulado aos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e fundamentam-se nos eixos estruturantes do trabalho pedagógico da Educação Infantil, sendo as interações e brincadeiras.

O documento, tanto no momento de sua elaboração quanto após sua homologação, recebeu e recebe críticas de estudiosos e professores em relação ao seu caráter normativo, que desconsidera as diferenças culturais e escolares do país, além de selecionar aprendizagens com base em competências voltadas ao atendimento das demandas do mercado, e não à formação humana em sua dimensão cognitiva, social, física, cultural e intelectual. De acordo com Silva, Paula, Oliveira, Costa e Silva (2025, p. 21):

Estruturalmente, a BNCC nos leva a crer que há uma aproximação teórica com o neotecnismo (Freitas, 2011), com algumas correntes ligadas ao neoliberalismo e com as teorias tradicionais de currículo (Silva, 2011), não representando uma revolução na educação brasileira, mas sim uma política requeitada por agendas antigas da OCDE, do UNICEF e do Banco Mundial para países periféricos, alicerçada no neoconstrutivismo da Pedagogia das Competências cognitivas e socioemocionais do 'Aprender a Aprender' disfarçada de garantia ao direito à educação e das exigências do século XXI.

Em consonância com a análise acima, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2017) emitiu nota ao Conselho Nacional de Educação apresentando posicionamento crítico, apontando que a elaboração da BNCC privilegiou especialistas e pouco dialogou com as comunidades escolares. Destaca-se que o documento objetiva homogeneizar as matrizes curriculares, afetando a formação de professores e a autonomia escolar. A nota também alerta para o risco da retomada de um modelo curricular pautado em competências, orientado pela sistematização e fortemente influenciado por testes

padronizados, além de omitir menções à identidade de gênero e à orientação sexual, atendendo a demandas de setores conservadores e reduzindo o papel da escola na educação das crianças.

Na BNCC (2017, p. 8), a competência é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao adotar o conceito de competência, o documento enfatiza aprendizagens essenciais, indicando objetivamente o que o aluno deve saber e saber fazer. Essa abordagem pode ser compreendida como parte de um movimento econômico, no qual a manutenção do poder por determinados grupos sociais influencia diretamente a formação das crianças, orientando o currículo para atender ao mercado. Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2003, p.15) afirmam que “Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”. Observa-se que o direcionamento da educação pelo viés curricular, centrado em padrões de desempenho e resultados, tende a silenciar o dever do Estado de garantir condições estruturais, econômicas e pedagógicas adequadas para o funcionamento das instituições escolares.

De acordo com Silva (1997, p.158) “introduzem-se mecanismos de medição de eficiência e eficácia que, ao mesmo tempo que trivializam e padronizam a educação e o currículo, aumentam o controle, a regulação e a intensificação do trabalho docente”. Essa lógica desconsidera a necessidade de valorização docente e de políticas de permanência para os estudantes, transferindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar ao trabalho do professor e ao desempenho individual do aluno. (Gentili, 1996; Arroyo, 2018; Apple, 2006). De acordo com Miranda (2025, p. 34):

Críticas são apontadas aos documentos que visam à transformação curricular e os modos de ensino no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Plano Nacional de Educação (2014) e Base Nacional Comum Curricular (2018), uma vez que apresentam uma perspectiva centralizadora e totalmente prescritiva, acabando por limitar a autonomia e a flexibilidade dos sistemas educacionais que são totalmente diversos e heterogêneos, sendo assim, as diretrizes curriculares acabam por ignorar as particularidades de cada região, cultural e socioeconômica, a fim de impor uma homogeneidade ao ensino que não pode ser adequado a todas as realidades.

O alinhamento da política educacional à lógica econômica é evidente ao

analisar os documentos que fundamentam o currículo da Educação Básica. Nesse contexto, constata-se que a BNCC se consolidou como referencial para o planejamento pedagógico, sendo adotada por Estados e municípios, inclusive no âmbito municipal. Apesar das críticas, é um documento central para a compreensão da formação humana no Brasil.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Agência IBGE, 2022), o percentual de crianças de 4 a 5 anos matriculadas na Educação Infantil alcançou 86,7%, enquanto o PNE previa a universalização da pré-escola até 2016. O quadro é mais crítico na região Norte, que apresenta as menores taxas de atendimento, revelando desigualdades regionais persistentes. Ao evidenciar essa disparidade no acesso à educação, Arroyo (2018, p. 1103) adverte:

As análises e as políticas por igualdade educativa e social são obrigadas a radicalizar-se e reconhecer que os mantidos como desiguais em direitos humanos, sociais em direitos à educação são os grupos sociais, étnicos, raciais decretados no estatuto-padrão de humanidade como deficientes em humanidade, logo reconhecê-los como decretados radicalmente desiguais será um caminho para radicalizar os estudos, as políticas de igualdade social e educacional. Radicalizar seu direito à educação articulado a seu direito à humanidade negada e por que lutam.

Ao reconhecer a importância da Educação Infantil para a garantia dos direitos da infância, propõe-se uma análise da abordagem de leitura e escrita presente na BNCC, com o objetivo de compreender se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se articulam às práticas pedagógicas e quais são seus reflexos na aquisição de leitura e escrita nas crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) – pré-escola. A análise busca evidenciar de que forma as prescrições curriculares dialogam ou não com as experiências infantis, respeitando seus tempos, linguagens e idade.

Na análise da apresentação da BNCC sobre a linguagem na Educação Infantil, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86) pontuam:

Uma leitura desatenta pode levar professores e professoras a interpretarem que a forma gradativa em que certos objetivos (como os que se referem à linguagem, por exemplo) aparecem seria indicador da pré-escola como etapa preparatória para os objetivos da primeira etapa do ensino fundamental. Há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero até cinco anos com a lógica assumida pelo ensino fundamental.

Conforme a BNCC (2017), o processo de leitura e escrita inicia-se com a criança como sujeito pertencente a um grupo social e inserida em práticas culturais de linguagem. Nesse sentido, o documento reconhece a importância da interação social e da apresentação e inserção da criança em um contexto de diferentes gêneros

textuais e formas de se expressar. Entretanto, ao apresentar o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o termo “escrita espontânea” e “identificação de palavras conhecidas” podem revelar uma contradição entre a intencionalidade declarada e a prática curricular prescrita, retomando a uma possibilidade mecânica do processo de alfabetização, desconsiderando o processo de aquisição de significado e de apropriação da linguagem, como mencionado por Barbosa, Silveira e Soares (2019).

Em análise à abordagem da linguagem na BNCC, os autores Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 20) observam que:

[...] houve um enxugamento no texto e isso comprometeu tanto a distinção entre as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem, quanto à compreensão da linguagem escrita na educação infantil. Problematicam o quanto esse foco na leitura e escrita se contrapõe ao que está previsto nas DCNEI/2009, reduzindo esse campo de experiência à apropriação das linguagens oral e escrita.

Compreende-se que a função social da escrita está vinculada à vivência da criança, em consonância com a cultura e as relações sociais. Para contribuir com o trabalho de leitura e escrita como função social, na Educação Infantil, deve-se apoiar a criança na apropriação de uma prática cultural, com sentido e significado para quem participa, despertando a curiosidade sobre as palavras, sobre como escrever e ler, tornando-a criança confiante na capacidade de se apropriar desse instrumento psíquico (Baptista, 2022). É importante frisar que, na Educação Infantil, deve-se articular, na prática pedagógica o processo de apropriação da leitura e da escrita em consonância com as demais linguagens e as dimensões expressivas, afetivas, motoras, cognitivas, éticas, estéticas e socioculturais da criança.

4 REVISÃO NARRATIVA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresenta-se, nesta seção, as pesquisas sobre a Educação Infantil e o uso do livro didático, abordando as análises desenvolvidas por pesquisadores acerca das políticas educacionais e curriculares, bem como suas implicações no desenvolvimento humano e na ação docente. Tais estudos contribuem para a compreensão crítica das orientações normativas e das práticas pedagógicas que permeiam a Educação Infantil.

Em busca de realizar um levantamento sobre os estudos do livro didático na Educação Infantil, foi realizada a revisão narrativa, sendo uma estratégia de sintetizar informações sobre o tema com maior flexibilização na interpretação de artigos, dissertações e teses. De acordo com Botelho (2011, p.125), a análise narrativa:

Constitui-se, basicamente, da análise da literatura, da interpretação e análise crítica pessoal do pesquisador (Bernardo; Nobre; Janete, 2004). A revisão narrativa possibilita a aquisição e atualização de conhecimento sobre um determinado tema em curto período de tempo; no entanto, não possui metodologia que viabilize a reprodução dos dados e nem traz respostas quantitativas para determinados questionamentos (Rother, 2007).

Com a análise da narrativa, torna-se possível apresentar argumentos articulados e integradores. Os autores Green, Johnson e Adams (2006) contribuem com a reflexão, ao afirmarem que a metodologia auxilia o pesquisador a identificar lacunas de pesquisa, tendências e divergências em seu campo de atuação.

Para isso, foram selecionados quatro sites que reúnem as pesquisas realizadas nacional e internacionalmente, sendo o Portal da Capes, SciELO, Google Acadêmico e ERIC. A pesquisa na CAPES englobou os periódicos, e o Banco de Teses e Dissertações. O recorte temporal das produções iniciou em 2017, com a promulgação da BNCC, por ser um documento norteador em relação aos objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil e que reflete diretamente no currículo, estendendo-se até o ano de 2024. Foram selecionados seis artigos e cinco dissertações que compuseram a revisão narrativa, permitindo à pesquisadora organizar, descrever, sistematizar e analisar criticamente as leituras disponíveis sobre a utilização do livro didático na Educação Infantil.

Os critérios de seleção das pesquisas, quando possíveis de serem demarcados, foram definidos como sendo na área de concentração da educação, com

revisão por pares e de acesso aberto. Utilizou-se do demarcador booleano AND com o objetivo de delimitar o levantamento a buscas que contemplassem no título “educação infantil” AND “livro didático”, assim como a utilização das aspas para buscar a frase específica.

Após a revisão narrativa, os conhecimentos apontados no livro didático Porta Aberta, volume 1 e a análise dos documentos BNCC e DCNEIs basearam-se no MHD, compreendendo as interferências do capital na formação humana e no direcionamento das políticas curriculares e de modo específico na ação docente, embasando cientificamente a análise de um fenômeno social (Ianni, 2011). Ao referenciar o método dialético, Gamboa (1998) compreende que a dialética materialista se constitui como uma epistemologia ou teoria crítica do conhecimento, sendo um importante subsídio à análise da produção científica.

O desenvolvimento da criança fundamentou-se na THC, compreendendo-a como um ser histórico, necessitado de interações humanas e, diante dessas interações, a linguagem se estabelece como uma grande conquista, adquirida por signos e significados, proporcionados pelas vivências e relações. A pesquisa constituiu-se descritiva, com o tratamento dos dados qualitativo, com procedimentos técnicos: bibliográfico/documental, delineamento de levantamento e delineamento de corte (Porta Aberta, Carpaneda, 2020 – Educação Infantil, pré-escola, volume 1, para crianças de 4 anos, Editora FTD).

No Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a primeira pesquisa utilizando “educação infantil” AND “livro didático” realizada no dia 05/09/2024, resultou em 30 trabalhos. Refinando a busca pelo ano de criação de 2017 até 2024, revisados por pares e acesso aberto, a busca delimitou-se a 18 trabalhos. Ao se ler o título e o resumo, desses 18 trabalhos, selecionou-se 4 trabalhos, por estarem próximos à temática, apresentarem palavras-chave de acordo com o objetivo da pesquisa e que contemplarem o estudo na educação pública.

Tabela 1 – Descrições dos Periódicos da CAPES selecionados para a pesquisa

Seq.	Ano - Local de Publicação	Título dos artigos	Autoras	Palavras-chave
1	2023 - Revista Brasileira de Alfabetização	A escrita no livro didático para a Educação Infantil	Juliana Carbonieri, Cassiana Magalhães e Juliana Campregher Pasqualini	Edital PNLD; Linguagem escrita; Livro Didático; Educação Infantil.
2	2023 - Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS) Educação	(Des)caminhos da Educação Infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	Silvanne Ribeiro e Simone Santos de Albuquerque	PNLD; Educação Infantil; Livro Didático; Políticas Públicas.
3	2021 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro Periferia	A Educação Infantil para além da escolarização precoce: uma revisão sobre o tempo-espaço na escola a partir da inserção de livros didáticos	Vivian Ventura Tomé Pedro e Cíntia Chung Marques Corrêa	Educação Infantil; Livro Didático; BNCC; Escolarização Precoce.
4	2020 - Universidade Federal de Viçosa Educação em Perspectiva	Literatura e educação estética na Educação Infantil	Amanda Valiengo, Elieuzza Aparecida de Lima e Mariana Sampaio	Educação; Educação Infantil; Literatura infantil; Livro Didático; Educação Estética.

Fonte: elaborada pela autora (2024).

A pesquisa de Carbonieri, Magalhães e Pasqualini (2023), analisou os critérios pedagógicos do edital do PNLD na Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos de idade, com foco na “Coleção Porta Aberta” (volumes 1 e 2) (Carpaneda, 2020a; 2020b); o respectivo livro foi o de maior adesão no município de Londrina - PR. A análise documental teve como perspectiva a teoria histórico-cultural. Buscou identificar a concepção do processo de aquisição da escrita presente no livro e os processos de seleção do livro didático para crianças de 4 e 5 anos. Objetivou, também, analisar o edital do PNLD e o PNA realizando apontamentos sobre a concepção de ensino para crianças da Educação Infantil atrelada ao processo de aquisição da escrita.

Tendo como parâmetro a pesquisa descrita acima, pode-se aferir que o Edital do PNLD, o Plano Nacional da Criança Alfabetizada e o material do livro didático Porta

Aberta apontam que as atividades a serem desenvolvidas na Educação Infantil, necessitam ter como parâmetro a consciência fonológica e fonêmica, sem articulação com a ampliação do repertório cultural das crianças, com ênfase também, na literacia e numerácia, o que implica em um ensino fragmentado e descontextualizado. Em relação a essa questão, Bahktin (1992) nos alerta, afirmando que o ensino da linguagem não pode ocorrer de modo isolado, sendo necessário apresentar o todo e a interação entre os sujeitos.

Avançando sobre as pesquisas selecionadas, as autoras Ribeiro Velázquez e Albuquerque (2023) levantaram o percurso do PNLD, com o objetivo de analisar as políticas públicas para a Educação Infantil e para a formação docente. Foi realizada a análise dos editais do PNLD de 2020, 2019 e 2017, alinhada a PNA. As pesquisadoras situam a proporção continental do Brasil representa assim como a desigualdade social presente no país como desafio para a política pública, em específico o PNLD, fazendo um levantamento documental com análise do contexto socioeconômico da Educação Infantil na Constituição Federal de 1988, DCNEI (Brasil, 2009), BNCC (2017), Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 1997. Como resultado da pesquisa, as autoras concluíram que a inclusão da Educação Infantil no PNLD foi um importante instrumento formativo para os professores, visto que a análise considerou os livros como suporte pedagógico aos professores, porém enfatizam que os objetivos do PNLD têm se articulado com interesses de privatização da educação, fortemente apoiado pelo interesse das editoras. As autoras também evidenciam que o PNLD 2022 se direciona para um guia preparatório para a alfabetização, desrespeitando a base normativa e teórica da Educação Infantil, resultando em um descaminho de política pública.

Em contraposição à afirmação das autoras Ribeiro Velazquéz e Albuquerque (2023) em relação ao uso do livro didático como instrumento formativo para o professor, pesquisadores como Santomé (2007) e Apple (2006) enfatizam que o seu uso limita a ação docente, carrega intencionalidades e define qual é a cultura legítima a ser transmitida. As autoras apresentam a contradição em compreenderem o livro didático como importante instrumento formativo aos professores, porém identificam que o conteúdo do livro se direciona para a alfabetização, desrespeitando o currículo da Educação Infantil, o que aponta interesses privados para a utilização do recurso. Em consonância com os interesses de instituições privadas na educação pública e na seleção dos materiais, Sacristán (2013) apresenta o currículo como elemento

permeado de interferências políticas e econômicas.

No que se refere à pesquisa das autoras Pedro e Corrêa (2022), estas realizaram um levantamento bibliográfico e documental que embasa a Educação Infantil a partir de 1996 com objetivo de questionar a escolarização precoce das crianças na faixa etária de 5 anos com a introdução do livro didático. Buscaram estudos publicados no Portal de Periódico da Capes para mapear as investigações sobre o uso do livro didático na Educação Infantil realizadas entre os anos de 2011 a 2021. Como resultado na análise dos periódicos, constataram que as experiências com as crianças foram minimizadas com o uso do livro didático, fazendo com que o professor focasse na atividade e antecipasse o ensino de conteúdos e atividades, com a função de escolarizar a criança da Educação Infantil, sem respeitar o seu tempo e espaço. Apontaram a necessidade de mais estudos sobre a temática, com ênfase no currículo da educação infantil e na construção da docência.

As autoras Valiengo, Lima e Sampaio (2020) analisaram o trabalho com a leitura literária no livro didático Ápis, volume 3 (Dante; Bianchini, 2017c), para crianças de cinco anos de idade, com base na educação estética de Vygotski, englobando os princípios da THC. Realizaram um levantamento bibliográfico na SciELO, Google Acadêmico e Portal de periódicos da Capes para buscar as discussões mais recentes sobre o tema, revelando poucas pesquisas sobre a utilização do livro didático na educação infantil, mesmo havendo aumento de adesão a livro didático na educação infantil. Foram selecionadas e analisadas propostas de atividades do livro que utilizam texto literário. Como resultado constataram que as atividades do livro didático desconsideram a especificidade do ensino e da aprendizagem na infância, utilizando fragmentos de textos literários com o objetivo de ensinar conteúdo.

Tendo como parâmetro a pesquisa de Valiengo, Lima e Sampaio (2020) percebe-se que os textos literários vão além dos conteúdos; deve-se potencializar a habilidade de leitura construída para mais adiante, aprofundar os conhecimentos humanos. Trata-se de um processo permanente que eleva a criança à condição de leitor. Em consonância com a posição apresentada, quando textos literários são utilizados com foco na aprendizagem de conteúdos, há um esvaziamento da multiplicidade de linguagens, das formas de expressão social, resultando em uma formatação de leitor responsivo e apenas decodificador do sistema gráfico (Giroto; Hernandez, 2016).

Em relação aos apontamentos dos periódicos até aqui apresentados, houve

uma interpretação crítica dos editais do PNLD e do PNA, como também do conteúdo dos livros didáticos e da ação docente diante da perspectiva de aprendizagem na educação infantil, o que contribui para a pesquisa por apresentar as contradições presentes entre o currículo e a ação docente, além de possibilitar o aprofundamento teórico em relação à formação da criança leitora.

Buscando aprofundar mais sobre a temática investigada, realizou-se, também, um levantamento dos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no dia 14/09/2024. Com os mesmos critérios booleanos: "educação infantil" AND "livro didático" obteve-se 60 dissertações e teses. Ao inserir o recorte temporal de 2017 a 2024 com a Educação como área de conhecimento, chegaram a 33 dissertações e teses sobre o assunto, das quais, ao ser ler o título e o resumo, foram selecionados 5 trabalhos por estarem mais próximos da temática da pesquisa e de acesso aberto.

Tabela 2 - Descrições das dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES selecionados para a pesquisa

Seq.	Ano - Local de Publicação	Título das dissertações	Autor (a)	Palavras-chave
1	2024 Universidade Estadual De Montes Claros	Livro Didático Na Educação Infantil: Sistematização De Saberes E Aprendizagens Ou Engessamento Da Prática Docente?	Débora De Souza Fernandes Figueiredo	Educação Infantil; Livro Didático; PNLD/2022 - Obras Didáticas; Sistema Municipal de Ensino
2	2023 Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul	A Adoção Do Livro Didático Na Educação Infantil: O Caso Da Cidade De Birigui – SP	Rafael Monteiro De Freitas	PNLD; Livro Didático; Alfabetização; Educação Infantil; Política Nacional De Alfabetização.
3	2023 Universidade Federal Da Grande Dourados	Discursos Sobre Alfabetização Na Educação Infantil: Livro Didático PNLD 2022	Meire Luzia De Souza Pereira	PNLD Da Educação Infantil; Livro Didático; Alfabetização.
4	2023 Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia	Reflexões Sobre A Adoção Do Livro Didático Na Educação Infantil: Análise De Experiências Em Uma Escola Pública De Brumado-Ba	Renilda Rodrigues Da Silva Bernard	Educação Infantil; Livro Didático; Letramento

5	2023 Universidade Federal De Mato Grosso	Brincar De Ler E Escrever Na Educação Infantil: O Uso De Livros Didáticos Como Asas Ou Gaiolas?	Albene Cezar De Arruda	Educação Infantil; Leitura e Escrita na Perspectiva Discursiva-Dialógica; Brincar; Livro Didático; Material Estruturado.
---	--	---	------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na busca pelas teses, os dois resultados obtidos não estavam alinhados à delimitação da pesquisa com ênfase na Educação Infantil, pois analisavam a utilização do livro didático no Ensino Fundamental.

A pesquisadora Figueiredo (2024), enfatiza que a utilização do Livro Didático na educação Infantil é uma política nacional que iniciou em 2022 com o PNLD e visa discutir o papel desse recurso metodológico na Educação Infantil assim como o posicionamento e a prática docente. A pesquisa ocorreu nos Centros Municipais de Educação Infantil em Montes Claros – MG. Os dados foram obtidos por meio de questionário, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. As entrevistas e questionários foram aplicados às professoras e às coordenadoras. Constatou-se que as professoras são favoráveis ao uso do livro didático apesar de discordarem de práticas de antecipação de conteúdo para o Ensino Fundamental.

Ao se deparar com os dados da pesquisa, no que se refere ao fato de as professoras serem favoráveis ao uso do livro didático, porém discordarem dos conteúdos apresentados, pode-se inferir com base nos autores Mark Ginsburg (1990) e Nóvoa (1992) que a tensão em separar as pessoas que executam das pessoas que elaboram o currículo, legitimou a intervenção dos especialistas no âmbito escolar e retirou a autonomia profissional do professor, além da tendência da sobrecarga de trabalho que influencia diretamente as escolhas docentes. Isso possibilita a compreensão desta constatação que de início parece contraditória.

O pesquisador Freitas (2023), analisou a adoção do livro didático na Educação Infantil na cidade de Birigui – SP, assim como as duas obras da coleção Porta Aberta, de Isabella Carpaneda, publicadas pela editora FTD. Realizou a pesquisa documental e bibliográfica em relação a LDB (9.394/96), DCN, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, BNCC e o PNE em vigor até 2024. Como referencial teórico, utilizou as autoras Laurence Bardin (1977) e Mortatti (2019), assim como contextualizou as características socioeconômicas da cidade, que apresentava necessidade de mão de obra a indústria. Como resultado, o pesquisador aponta a utilização do livro didático com a finalidade de alfabetização com atividades de escrita e leitura por meio da

memorização do alfabeto.

Tendo como premissa os estudos de Freitas (2023), constata-se que o autor ressalta a importância de refletir sobre a educação e trabalho na perspectiva da divisão de classes, a escola deve estar atrelada ao trabalho intelectual e prático na formação das crianças, recusando a formação apenas para atender a uma exigência objetiva do mercado (Saviani, 2007b). Para isso, atividades de leitura e escrita devem estar atrelados a um contexto social de ampla aprendizagem, que valorize todos os conhecimentos e proporcione que a criança tenha acesso a eles por meio da intencionalidade e de práticas permeadas de significados (Solé, 1998).

A pesquisadora Pereira (2023), analisou o discurso de alfabetização e do letramento presente nos livros didáticos da Educação Infantil tendo como objetivo verificar a concepção de desenvolvimento da linguagem proposta no livro didático aprovado no edital PNLD 2022. A metodologia decorre dos Estudos da Cultura com abordagem qualitativa dos documentos. Os documentos estudados foram: o Edital nº 02/2020 (Brasil, 2020), Guia Digital PNLD 2022 e o livro Adoletá: volume II: manual do professor para crianças pequenas de 5 anos. O livro Adoletá foi selecionado pelas professoras da rede municipal de ensino de Ponta Porã – MS. Como resultado, identificou que o manual se distancia dos princípios da DCNEIs, não respeita as especificidades da Educação Infantil, assim como o período de desenvolvimento da criança, além de subjetivar a prática docente. O objetivo do livro Adoletá é claro na alfabetização precoce em consonância com a Política Nacional de Alfabetização, implicando também na mecanização e na regulação da conduta dos educadores.

Na análise da pesquisa de Pereira (2023), observa-se que o currículo da Educação Infantil sofre interferência pela própria política pública, demonstrando conflitos e concepções diversas em relação à Educação Infantil. A pesquisadora Jesus (2008, p. 2640) analisa que o “[...] currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização.” Diante do exposto, pode-se compreender que a escola, o professor e o currículo estão implicados no processo educacional, sendo necessário que a práxis pedagógica seja centrada no processo de ensino e aprendizagem em que se acredita.

A pesquisadora Bernard (2023) teve como objetivo de pesquisa compreender o papel do livro didático na pré-escola. Para isso analisou o edital PNLD nº 02/2020 (Brasil, 2020) e realizou entrevista semiestruturada com 6 (seis) professoras da

Educação Infantil da rede municipal de educação de Brumado – BA, os livros adotados no município são: Coleção Bambolê, volume I, direcionado às crianças de 5 anos de idade, Editora do Brasil e a Coleção Bambolê, volume II, direcionado às crianças de 4 anos de idade, Editora Brasil. A pesquisadora concluiu que o livro didático é um recurso pouco utilizado na sala de aula, as professoras identificam atividades repetitivas, descontextualizadas de significado e intencionalidade para as crianças. Apontou, ainda, a necessidade de formação continuada para que as professoras possam adaptar as atividades às crianças e não restringir a autonomia das professoras.

Em consonância com a pesquisa de Bernard (2023), pode-se afirmar a necessidade da formação continuada, pois por meio desta, é possível de acordo com Gasparin (2003) e Candau (1997) construir uma identidade profissional atrelada à criticidade da aquisição do conhecimento técnico, científico e prático, assim como promover a constante reflexão profissional sobre sua ação como agente de transformação.

A pesquisadora Arruda (2003) analisou a concepção de leitura e escrita contida no livro didático Brincando e Aprendendo das turmas do Pré II – 5 anos utilizado no município de Cuiabá – MT. Analisou o Guia do Professor e o livro didático com uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. Como referencial teórico utilizou Gil (2008); Marconi e Lakatos (2003), Cervo; Bervian; Silva (2007), a análise da configuração textual em Mortatti (2019). Os referenciais teóricos são Vigotski (1991); Ana Luiza Smolka (2000 e 2008); Mônica Baptista (2010); Patrícia Corsino *et al.* (2016); Suely Amaral Mello (2017); Girotto (2013); Girotto e Souza (2016); Bajard (2014) e outros teóricos que pesquisam sobre a infância: Manuel Jacinto Sarmento (2008) e Sônia Kramer (2006) e Tizuko Kishimoto e Andreia Ono (2008). Concluiu que o modo de ensino presente no livro didático direciona para uma alfabetização precoce, mecanizada, redutora do potencial da formação da criança leitora.

Enfatizando a constatação de Arruda (2003) e fundamentando a contraposição em relação a alfabetização precoce e mecanizada que não favorece a formação da criança leitora, Bajard (1994), reconhece a leitura para além de um processo cognitivo, atrelada ao processo social e cultural. Diferentes tipos de textos possibilitam a interação, que envolve experiências e conhecimentos prévios, permitindo ao leitor identificar quando não compreende o texto e desenvolver estratégias para superar as dificuldades. Sarmento (2006) contribui ampliando a visão da leitura para um processo

de construção de sentido para além da decodificação. Ao focar na alfabetização precoce na Educação Infantil, esvazia-se o repertório de mundo que a criança está desenvolvendo em prol de atividade passiva e sem significado.

As dissertações sobre o livro didático selecionadas contribuem para a pesquisa por apresentarem as inquietações de outros pesquisadores, retratam a realidade e as percepções das professoras que atuam na educação infantil e que estão recebendo os livros didáticos. Demonstra-se como a discussão é recente e está acontecendo em alguns estados do país, tendo a pesquisadora em questão a busca por trazer a temática do livro didático para o estado do Paraná, em específico para o município de Londrina. Duas dissertações analisaram o Guia do professor, as quais também contribuíram para compreender como o professor recebe esses materiais, como compreende o direcionamento das atividades e se utiliza ou não desses recursos em sala de aula. Percebe-se a pluralidade de metodologias que foram utilizadas para investigar o uso do livro didático, assim como os vários títulos investigados, e o emprego do recurso metodológico de entrevista com professores a fim de dar voz ao profissional que está à frente do seu uso em sala de aula.

Percebendo a necessidade de compreender melhor a temática da nossa investigação, foi necessário realizar uma pesquisa no site da SciELO. Sendo assim, no local de busca foi descrito “educação infantil” AND “livro didático”, alcançando apenas dois artigos, retiraram-se as aspas (“”) e substituiu-se o AND por E e, com a demarcação do tempo a partir de 2017, obteve-se 3 (três) artigos, dos quais dois se referiam ao livro didático para o ensino de matemática. A busca aconteceu no dia 13/09/2024, sendo selecionado para análise apenas um artigo.

Tabela 3 - Descrição do periódico da SciELO selecionado para a pesquisa

Seq.	Ano - Local de Publicação	Título dos artigos	Autoras	Palavras-chave
1	2024 - Educar em Revista	O PNLD 2022 e a curricularização da alfabetização na educação	Eliana Albuquerque, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral e Maria da Conceição Lira da Silva	Alfabetização; Currículo; Livro Didático; Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As pesquisadoras Albuquerque, Cabral e Silva (2024) analisam a proposta do

PNLD 2022 com ênfase na escrita alfabética. Os materiais de estudo foram os livros didáticos dos volumes 1 e 2 das coleções Porta Aberta e Bambolê, destinados a crianças de 4 e 5 anos. A análise das coleções ocorreu por serem os livros mais escolhidos pelos professores de diversas cidades de Pernambuco – PE. As autoras utilizam referenciais teóricos como Kramer (2006), Brandão e Leal (2010), Ferreiro; Teberosky (1985), Arroyo (2013). A metodologia dos procedimentos ocorre pela análise documental com aporte da temática de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Como resultados, as pesquisadoras indicaram que os livros didáticos analisados estão alinhados ao PNA, porém apresentam contradições em relação às orientações para o trabalho com leitura e escrita previstas nas DCNEI (Brasil, 2009) e na BNCC. O PNA compreende a Educação Infantil como etapa preparatória para a alfabetização, enfatizando o ensino da consciência fonêmica por meio da memorização, de exercícios voltados ao desenvolvimento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva das letras do alfabeto. As autoras ressaltam que as escolhas curriculares e as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem assegurar às crianças os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, bem como o protagonismo das interações e das brincadeiras conforme orienta a DCNEI.

Em consonância com a afirmação das pesquisadoras Albuquerque, Cabral e Silva (2024), faz-se necessário ressaltar que, a Educação Infantil segue documentos norteadores como a BNCC (2017) que descreve o conceito de aprendizagens essenciais, sendo:

[...] compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

E na DCNEI (Brasil, 2009, p. 18) encontra-se a proposta pedagógica das instituições de educação Infantil com o objetivo:

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

Faz-se necessário registrar que foi realizada uma pesquisa no site ERIC no dia 17/09/2024, utilizando a tradução da página para português. Ao realizar a pesquisa “educação infantil” AND “livro didático” obteve-se em uma pesquisa, ao retirar as

aspas (“”) e permanecer com o AND, chegou-se a 2 (duas) pesquisas. Uma pesquisa das autoras Vieira, Meirelles e Emmendoerfer (2023) analisava a orientação empreendedora dos profissionais de Centros de Educação Infantil no Brasil, com o download disponível, porém a pesquisa não contemplava o objetivo proposto para o estado da arte por questão de estar distante da temática. A pesquisa de Carvalho (2018) era sobre as avaliações do livro didático brasileiro de Matemática com custo para acesso de USD 39,95. Dessa forma não foram utilizados os artigos do site ERIC.

Destarte, realizou-se uma pesquisa no Google Acadêmico. A busca seguiu o critério de "*educação infantil*" and "*livro didático*" e foi definido o período de 2017 a 2024 com a seleção de artigos de revisão. Foram localizados 223 resultados, sendo 1 artigo selecionado para a pesquisa. Muitos artigos eram de outras áreas dos conhecimentos, contemplando discussões da Biologia, Física, História e Matemática. Sobre os temas, tratavam da educação bilíngue, educação especial, tecnologia e o Ensino Fundamental, sendo selecionado inicialmente 2 artigos para compor o estado da arte da respectiva pesquisa; porém, um artigo das pesquisadoras Pedro e Correa (2022) já compunha a pesquisa no Portal de Periódico da CAPES, sendo selecionado apenas um novo artigo.

Tabela 4 - Descrição do periódico do Google Acadêmico selecionado para a pesquisa

Seq.	Ano - Local de Publicação	Título dos artigos	Autoras	Plavras-chave
1	2024 - Eccos Revista Científica	Sobre o currículo na Educação Infantil: uma revisão sistemática de literatura	Suzana Marcolino e Adelaide Alves Dias	Educação Infantil; Currículo; Revisão de literatura

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As pesquisadoras Marcolino e Dias (2023) realizaram uma revisão sistemática sobre currículo na Educação Infantil com base nas pesquisas disponíveis no Portal de Periódico da CAPES, com recorte temporal de 2017 a 2022. Analisaram os temas, as problemáticas de pesquisa, as concepções de currículo, os referenciais teóricos e as metodologias. Como resultado, constataram, ao comparar os anos anteriores aos selecionados para pesquisa, um aumento de publicações sobre Educação Infantil e estudos com contextos de teorias críticas e pós-críticas em relação ao currículo.

Corroborando com as pesquisadoras Marcolino e Dias (2023), pode-se citar autores que estudam currículo dentro dos contextos crítico e pós-crítico, como Apple (2011), Moreira (1990) e Silva (2005), que permitem compreender que o currículo não é neutro e envolve questões de poder e política, tendo um papel na reprodução social e do status quo.

Como análise dos artigos, teses e dissertações, alcançou-se 11 pesquisas entre periódicos e dissertações que analisam a educação infantil e livro didático, sendo possível identificar diversas concepções teóricas, tais como a teoria cognitivista, a THC, e a teoria empirista, a respeito dos temas: currículo, formação docente, e livros didáticos, especialmente o livro Porta Aberta volume 1, objeto de estudo da nossa pesquisa.

Diante do exposto, as pesquisas analisadas nesta investigação, possibilitaram perceber que o livro didático Porta Aberta 1, por meio das atividades apresentadas, tem como parâmetro o método mnemônico, com ênfase na aprendizagem de fonemas e grafemas, o que implica em um trabalho docente descontextualizado, desconsiderando a compreensão do processo educativo numa perspectiva crítica, humanizada e emancipatória. Nesse sentido, a ação docente precisa ser fortalecida como identidade produtora de conhecimento e técnica, bem como desenvolver a criticidade em relação às tendências pedagógicas atreladas aos interesses econômicos, que interferem diretamente na composição das políticas educacionais e no currículo da Educação Infantil.

4.1 LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SUA TRAJETÓRIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para esta seção, contextualiza-se a história do livro didático no Brasil, sua concepção e implementação no sistema de ensino. A trajetória do livro didático na educação brasileira remonta à criação das escolas públicas, impulsionada pela chegada da família real em 1808. Com a instalação da Corte, surgiu a necessidade de desenvolver um senso de nacionalização e estabelecer uma educação nos moldes europeus. De acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993), os primeiros livros didáticos foram inspirados na educação francesa e alemã. Com a premissa de pensar o Brasil na composição de um cidadão que se identificasse como brasileiro, emergiu a discussão sobre a produção dos materiais didáticos e de literatura elaborada por intelectuais do país. Buscou-se projetar a educação com princípios

liberais, separando os interesses do Estado e da Igreja, que era a principal instituição responsável pelo ensino.

A produção e a seleção do material tinham grande interesse das elites, pois identificavam no recurso um meio de difundir uma concepção que reprimia possíveis divergências conceituais e que poderiam possibilitar uma resistência em relação à estrutura social apresentada. Inicialmente, o livro didático tinha como função principal a formação de professores, garantindo-lhes o repasse do conteúdo previamente selecionado de acordo com os ideais do Estado e assegurando a propagação da ideologia da educação do período. Com o surgimento das Escolas Normais para a formação de professores em meados de 1872, o livro didático passou a ser utilizado também pelos alunos. A demanda estava alinhada aos interesses das classes dirigentes tradicionais, que buscavam aumentar a produtividade ao incluir a classe trabalhadora no sistema educacional. Assim, o livro didático tornou-se um “instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e a aprendizagem dos diferentes níveis escolares” (Bittencourt, 1993, p. 28).

Contribuindo com a constatação histórica de Bittencourt (1993), Apple (1993) reafirma que o currículo da educação pública sofre diretamente com a gerência das classes de poder econômico e político, almejando conservar a sociedade de privilégios e selecionando os conteúdos das escolas de acordo com o público o que atendem.

O primeiro livro didático produzido por um intelectual brasileiro foi “Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes extraída da Sagrada Escritura para uso da mocidade” escrito em 1827 por José da Silva Lisboa, visconde de Cairu. A obra abordava conhecimentos religiosos, econômicos e morais (Bittencourt, 1993). O autor apresentava preocupação em relação à disseminação do livro para as classes consideradas inferiores, temendo a propagação de ideias revolucionárias.

No decorrer do século XIX, com a necessidade de aperfeiçoar a linguagem, fortalecer a identidade nacional e aprofundar o conhecimento sobre o país, intensificou-se a defesa da produção de livros por estudiosos brasileiros. Inicialmente, a seleção dos autores se dava por indicação do Estado que garantia que as produções estivessem alinhadas aos conhecimentos religiosos, cívicos e morais, mas com a crescente demanda por livros, foi necessário ampliar a participação de novos autores e, por fim, incentivar a produção advinda de experiências pedagógicas (Bittencourt, 1993).

A discussão sobre o livro didático perpassou também pelos livros de literatura que tinham um princípio doutrinador, com fábulas de cunho moral e cívico. Posteriormente, indagou-se a necessidade de livros que enfatizassem o nacionalismo. Em 1908, a Comissão Responsável pelas Obras utilizadas nas Escolas Paulistas de Ensino Primário recomendou que os alunos tivessem acesso apenas a livros de literatura, enquanto as demais disciplinas deveriam ser ministradas exclusivamente pelos professores, os quais teriam o suporte dos materiais didáticos para repassar aos seus alunos o conhecimento (Bittencourt, 1993). O livro literário no ano de 2024 é considerado, de acordo com Moura, Araújo e Tirolí (2024, p. 40):

Não é somente um registro histórico que permite que cada pessoa possa viajar no tempo e conhecer outras realidades. Não se trata de mero registro, mas fonte da dimensão da realidade material. Envolve sentimentos, percepções, sentidos e vivências que se desprendem da obra e influenciam o meio, como também são influenciadas por ele.

Percebe-se que a preocupação em relação aos conteúdos das obras e ao que era acessível à população ler e receber nas escolas estava atrelada ao controle e à conservação da sociedade de poder e privilégios. Analisando a história da educação, percebe-se que perdura no século XXI a concepção do livro como forma de garantir a uniformização dos conhecimentos básicos, de acordo com Frangella (2024, p. 8):

Esses estudos observam políticas curriculares como produção articulada/negociada/ enfrentada em diferentes contextos e que se dão com base nas negociações e disputas em que os sentidos e interesses se hibridizam na produção do currículo, evidenciando sua condição de processo político inacabado.

A escolha dos livros e materiais pedagógicos possuía um forte viés político, uma vez que os administradores públicos exerciam um controle rigoroso sobre as obras adotadas. O controle visava evitar a utilização de manuscritos considerados inadequados aos interesses da nação e garantir a uniformização do ensino.

Solicitava-se que o livro didático, até então denominado compêndio, fosse um único modelo para a província e, para garantir a qualidade assentada de valores morais, surgiu uma legislação flexível entre o governo e a província que regia a literatura escolar em consonância com o poder político e religioso. Pode-se articular com Santomé (2013a, p. 229). que menciona a objetividade intencional dos livros didáticos em que “[...] selecionados, organizam e interpretam as informações para apresentá-las como verdades objetivas e neutras.” O livro didático sempre esteve atrelado à concepção de ensino, com ênfase em seguir uma grade curricular e delimitando etapas no processo de aprendizagem.

Dentro dos três níveis de ensino existentes na educação formal no período do Império: educação primária, secundária e superior, havia direcionamentos específicos das obras. Para o ensino elementar primário, que estava em constante supervisão do Estado, destinavam-se livros de literatura moral. Para o nível secundário, o professor poderia ter mais flexibilização em relação à escolha da obra, atrelado ao repasse de descobertas científicas (Bittencourt, 1993).

Diante da distinção dos materiais, permeava a discussão entre liberais a favor do Estado como responsável pela instrução fundamentada na ciência e os conservadores que vislumbravam a escola como parte central para a educação moral, cívica e religiosa. O parlamentar Liberato Barrosa foi um notório defensor da educação como instrução e de responsabilidade do Estado articulado com dogmas religiosos de acordo com Bittencourt (1993).

Salienta-se que a educação primária no Império foi decretada como obrigatória em muitas províncias, prevendo sanções aos responsáveis que não cumprissem, porém não havia o movimento de difundir a proposta entre a população, nem existia uma busca ativa das crianças, sendo um preceito de pouca efetividade. A continuidade do estudo não era uma projeção do Estado, visto que a educação secundária e superior eram restritas às classes dominantes e de interesse prioritário da elite, negligenciando a educação primária, que importava conceitos descontextualizados para a população brasileira, visto que eram referências de países europeus, Bittencourt (1993).

A necessidade da expansão do ensino para as classes populares se confrontava com uma parte da classe que detinha o poder econômico e político (Bittencourt, 1993). Dentro do direcionamento político, percebe-se que a discussão do currículo e da formação docente está presente em todo o percurso da educação. Em consonância com a afirmação, Jesus (2008, p. 2641) discorre que:

O discurso e a construção curricular no Brasil não se deu sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes. Com esse resumo histórico pode-se perceber a importância de não se desvincular do currículo da constituição histórica e social. Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica.

Com a necessidade de redemocratização e com o conceito instaurado sobre a gratuidade da instrução primária, somente na década de 70, com a pressão popular, é que os dirigentes governamentais se apresentaram em dois grupos distintos, conservadores, que buscavam manter o *status quo*, e liberais, que almejavam que o

trabalho fosse livre. Norteados pelo conceito de “mundo civilizado”, foi reforçado que a instrução deveria ser para todas as classes da sociedade (Bittencourt, 1993).

O breve levantamento sobre a história da educação brasileira perpassa pelo acesso e pela obrigatoriedade do ensino, possibilitando compreender o processo político e econômico que regerem as diretrizes educacionais e como isso ainda se reflete no século XXI. A utilização do livro didático percorreu todas as etapas, e o seu conceito e currículo estavam atrelados aos interesses do Estado — este, alinhado com o poder econômico e tendo como objetivo a propagação da educação como obrigatória para fins eleitorais, sob preceitos da democratização do país (Bittencourt, 1993).

Dos níveis educacionais, o ensino primário restringia-se ao ensino de leitura, escrita e cálculos simples. Para isso, o material didático foi dividido em livro de disciplina, disponibilizado conforme a idade e aprendizagem do estudante, e o livro de leitura, que continha conteúdo de entretenimento. O método de ensino selecionado para ser utilizado nas escolas da classe popular era o “mútuo”, no qual uma criança com mais conhecimento se tornava replicadora do conteúdo para as demais crianças. Esse método atendia às necessidades do Estado, ao reduzir a quantidade de mestres e o custo, atendendo a um maior número de crianças e possibilitando a alfabetização.

O método mútuo foi muito criticado pela Igreja na Europa, por compreender que a educação não estava mais sob seu controle e o dogma ficaria vulnerável às falas transmitidas por outros jovens que não estavam preparados moralmente. No Brasil, após o método ter sido adotado pelo parlamento, passou-se a receber as influências e preocupações apontadas nos países europeus, sendo proibido o método mútuo pelo município da Corte e estendendo-se a todo o país (Bittencourt, 1993).

Em relação aos materiais didáticos, havia poucos; os que existiam eram traduzidos e não tinham ênfase na alfabetização. Os textos eram voltados para o catecismo e somente no final do século XIX, aprimorou-se a discussão de métodos de alfabetização e de materiais adequados para a aprendizagem, avançando nos estudos pedagógicos que almejavam identificar tendências pedagógicas para contemplar um número maior de alunos (Bittencourt, 1993).

Para o ensino secundário, que passou a ser gratuito apenas em 1945, apresentava-se uma dificuldade em relação à obtenção das obras, pois as escolas tinham liberdade na criação dos materiais, que anteriormente eram predominantemente de escolas particulares. A exceção era o Colégio Pedro II, que

era público, porém não gratuito, e no regimento constava que as obras e livros didáticos deveriam ser aprovados pelo ministro do Império, que diretamente padronizava as obras que eram adotadas por outras escolas (Bittencourt, 1993).

O livro didático passou por constante vigilância ao longo da história do Brasil; ao mesmo tempo em que o Estado buscou ampliar a alfabetização, surgiu a preocupação com a influência que o material exerceria em maior alcance entre crianças e jovens. Diante da preocupação, o governo constatou que as normas para desenvolver o livro didático não seriam suficientes para adequá-los às necessidades do Estado e do público escolar. Frisava-se o perigo de deixar a seleção de manuscritos a cargo dos professores, correndo o risco de apresentarem conteúdos indevidos e divergentes da moral e dos valores da sociedade, bem como conter erros ortográficos ou gramaticais (Bittencourt, 1993).

Almejava-se homogeneizar a unidade de ensino, uniformizando os conteúdos e favorecendo a valorização de uma determinada categoria de jovens e de cultura. De acordo com Bittencourt (1993), o secretário do Interior do Estado de São Paulo, criou uma comissão para analisar as obras adotadas, justificando as medidas e mencionando que as obras eram muito importantes, principalmente no quesito de uniformização do ensino (São Paulo, 1907).

Havia duas formas principais de controle sobre os livros, a autorização e o veto. No início do século XIX, devido à escassez de obras didáticas, os autores foram incentivados a produzir materiais alinhados às propostas do governo. Após a conclusão, essas obras eram submetidas à análise da Assembleia Legislativa e, se aprovadas, passavam a ser adotadas como materiais oficiais e exclusivos para o ensino das primeiras letras na província. Nesses casos, o autor recebia uma retribuição monetária, mas não detinha os direitos de propriedade sobre a obra (Bittencourt, 1993).

Com o movimento de estímulo à produção de livros, os autores passaram a alinhar suas obras ao programa educacional vigente. A exigência do Conselho da Corte de receber exemplares impressos para distribuição entre seus membros também contribuiu para incentivar a participação das editoras. Assim, a primeira edição era submetida ao controle estatal, e a segunda edição trazia a confirmação da aprovação oficial da obra (Bittencourt, 1993).

A regulamentação sobre a adoção ou proibição do livro didático na instrução primária constituiu-se de forma padronizada nas províncias do Império, seguindo as

normas oficiais, juntamente com a organização administrativa das unidades escolares e com a supervisão escolar, que era composta pelo ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, inspetor geral, conselho diretor e delegados de distrito. A Igreja teve sua interferência reduzida nas escolas públicas com a inserção do inspetor e, posteriormente, com a proposta de priorizar o poder cível com a participação dos pais no Conselho de Instrução Pública. Os conselhos deveriam analisar os compêndios, podendo substituí-los ou corrigi-los (Bittencourt, 1993).

Conforme o Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1908, alguns estados já no período da República, passaram a nomear comissões especiais para rever listas de obras adotadas no ensino primário. Havia regulamentação e penas aos professores que utilizassem compêndios não autorizados, indo desde sanções financeiras até a impossibilidade de exercer a profissão. Para o ensino secundário, que na época era apenas o Colégio Dom Pedro II, deveriam seguir os decretos dos ministros do Império (Bittencourt, 1993).

Em 1908, com a reformulação da estrutura escolar do ensino secundário, o diretor estava vinculado a uma Congregação, à qual se selecionavam e se criavam uma lista de livros a serem adotados, e os professores optavam por utilizar. O movimento aconteceu no final do Império e se manteve na época da República, sendo incluída a escola primária nesse processo de escolha. De acordo com Bittencourt (1993, p. 72), “[...] a prática de possibilitar ‘alguma escolha’ pelo professor fornecia a legitimidade na ação de controle do Estado, fazendo com que os docentes dessem o consentimento na adoção do livro.” O controle sobre os materiais didáticos era relacionado à escola pública. As escolas particulares poderiam adotar qualquer obra e método, exceto os que eram expressamente proibidos. E as escolas confessionais deveriam submeter suas obras à autoridade religiosa (Haidar, 1972, Ano, p. 203).

Em relação ao controle do livro didático, a Igreja e o Estado, na época do Império, ficavam encarregados de autorizar e fiscalizar os livros tanto nas escolas públicas quanto particulares do ensino primário e secundário. No período da República, o Estado manteve o controle sobre as obras nas escolas públicas com o suporte dos inspetores e diretores. Tanto o poder imperial como o republicano, almejaram difundir a escolarização como meio de civilizar o povo brasileiro, mesmo tendo diferentes níveis e saberes de ensino conforme a classe social. O livro didático foi um meio de o Estado controlar o que era ensinado e a forma como que era ensinado, buscando disseminar uma política cultural no meio escolar, tendo o apoio

da elite que buscava preservar os privilégios de uma sociedade hierarquizada (Bittencourt, 1993).

O livro didático, para o Estado, configurou-se como um instrumento para assegurar normas e posturas educacionais, com ênfase na uniformização do ensino e na disseminação da crença religiosa oficial. Com a relevância do propósito do livro didático na educação nacional, o Estado delegou, com o fim do monopólio da Imprensa Régia em 1882, a produção e publicação dos compêndios à iniciativa privada, inserindo o material no sistema capitalista, do qual a comercialização do produto revertia em lucro. Para que o livro didático se consolidasse como principal material na educação escolar, as editoras se associaram ao Estado além das editoras de Portugal e da França. No século XX, a produção didática se concentrou em três editoras nacionais, AH Garnier, Francisco Alves e a F.T.D. E aproximadamente 14% das obras eram de editoras estrangeiras (Bittencourt, 1993).

No Brasil, as editoras se concentravam no Rio de Janeiro, por ser a sede do Império, ficando próximas ao local de decisões políticas. A produção de material didático nas províncias era dependente da aprovação das autoridades educacionais para a circulação, tendo as províncias de Manaus e Belém destaque na elaboração de cartilhas dedicadas ao ensino das primeiras letras e de gramática. Posteriormente, Manaus foi destaque na produção de livros de geografia, atendendo à demanda de conhecer melhor seu território devido ao interesse econômico. E o Maranhão destacou-se na produção cultural para escolas primárias e secundárias. Na província de São Paulo, as editoras direcionam as produções para cursos preparatórios da Faculdade de Direito. O Rio Grande do Sul se destacou no final da década de 1890 com a produção literária voltada à escola. As grandes editoras prevaleceram no mercado nacional e foram responsáveis por transformar a produção de livro didático em uma escala industrial (Bittencourt, 1993).

Seguindo a tendência da Inglaterra em relação às editoras, as editoras, no Brasil tornaram-se especialistas na produção de livros para crianças e didáticos, acompanhando a democratização do ensino e a tendência de crescimento de matrículas nas escolas elementares e secundárias. O livro didático passou a ser o foco central das editoras e a literatura, bem como as obras científicas não eram priorizadas. Para estar atualizado e ter sua produção comercializada, as obras eram intrinsecamente atreladas à demanda dos programas educacionais oficiais. De acordo com Bittencourt (1993, p. 120):

As grandes editoras foram especialistas em articulações com o poder educacional. Além do Estado ter o poder de credenciar às obras escolares, ele era também o principal comprador das obras didáticas por sua política de distribuição de livros para 'alunos pobres'.

A ampliação da educação com foco na alfabetização regulamentou a distribuição gratuita do livro de acordo com a Lei de 1868 de Alagoas, artigo 3º. Os livros seriam distribuídos para os alunos usarem durante o ano e, no final, o professor os guardaria. Apesar do movimento nacional da utilização do livro didático, muitas províncias não conseguiram realizar a distribuição devido ao orçamento e a questões políticas. O livro didático também era usado com finalidade de enaltecer políticos, sendo aliado à propaganda governamental, ofertando o livro didático como prêmio para os alunos que se destacassem.

No Brasil República, o PNLD é o mais antigo programa voltado para a educação pública, em vigor até o período atual. O programa iniciou-se com o Decreto da Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que criou o Instituto Nacional do Livro (INL). De acordo com as informações históricas do site do programa (2025), compreende-se o processo de ampliação e distribuição do livro didático nas escolas da rede pública de ensino.

Em 1938 foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu leis para a circulação do livro didático no país. Em 1945, com a Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, restringiu-se ao professor a escolha do livro. No ano de 1966, um acordo entre o Ministério da Educação com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) assegurou recursos para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

Em 1970, editoras nacionais passaram a receber recursos do INL. Em 1971, implementou-se a contribuição federativa para o Fundo do Livro Didático. No ano de 1976, extinguiu-se o INL e surgiu a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que passou a administrar o programa do livro didático com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Por escassez de recursos, o ensino municipal não foi contemplado com o recebimento do livro didático.

Em 1983, a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) indicou a necessidade da participação dos professores na escolha do material. Com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, instaurou-se o PNLD, tendo como ação a participação do professor na escolha do livro, a reutilização do livro pelos estudantes, a ampliação da oferta para os alunos do 1º e 2º ano das escolas públicas e o fim da

contribuição dos estados para a execução do programa. No ano de 1992, devido ao corte orçamentário, a distribuição do livro atendeu até a 4ª série do ensino fundamental.

Em 1993, estabeleceu-se um fluxo regular de verbas para aquisição e distribuição do livro didático aos alunos da rede pública. Em 1994, criaram-se critérios para avaliação dos livros didáticos. Em 1995, as disciplinas de matemática e língua portuguesa receberam livro didático e, nos dois anos seguintes, passou-se à oferta do livro para as disciplinas de ciências, história e geografia. Publicou-se, no ano de 1996, o “Guia de Livros Didáticos” para a 1ª e 4ª série. O FNDE foi ampliado em 1996 e tornou-se o responsável pela política e adequação dos livros didáticos para os alunos da 1ª à 8ª série do ensino fundamental.

No ano de 2000, os livros didáticos passaram a ser entregues antes do início do ano letivo. Houve adequação dos materiais para alunos com deficiência visual, oferecendo livros em braile no ano de 2001. O livro passou a ser consumível para os anos iniciais e houve distribuição integral no ano de 2002. Em 2003, foi publicada a resolução FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, que passa a contemplar o livro didático para o ensino médio. Criou-se o sistema SIscore e foi implementado em todos os estados para remanejar e distribuir os livros didáticos no ano de 2004. Houve, em 2005, a reposição dos livros para o 1º ano e a distribuição dos livros de português e matemática para todo o país. O programa, no ano de 2007 seguiu a meta progressiva de universalização do material por disciplina e com a resolução FNDE n. 18, de 24 de outubro de 2007, passou a ofertar o livro didático para a alfabetização de jovens e adultos em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), visando a escolarização de alunos com mais de 15 anos.

O maior volume de recursos para a aquisição do livro didático foi em 2009 para as turmas de 1º a 5º ano do ensino fundamental, sendo investido R\$18,8 milhões na compra das obras do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Em 2010 foram investidos R\$ 893 milhões na aquisição de livros didáticos para o ensino fundamental e R\$184 milhões para o ensino médio e R\$ 20 milhões para a Educação de Jovens e Adultos, e, no mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que estabelece procedimentos para a execução do Programa Nacional do Livro Didático e o PNBE. No ano de 2011 foram investidos R\$ 140,6 mil em livros didáticos, contemplando 5 milhões de alunos. No ano de 2015, as editoras puderam apresentar os materiais em obras multimídia e

trazendo materiais com objetivos educativos como jogos, vídeos e animações.

O Programa Nacional do Livro Didático contempla todas as etapas da educação pública, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os editais para aquisição dos materiais e para a escolha do material pelo professor são anuais e as escolas participantes precisam estar previamente cadastradas no Censo Escolar. Às secretarias de educação possuem cooperação mútua, uma vez que a entidade manifesta interesse em participar do programa de acordo com a Resolução CD/FNDE nº 12, de 7 de outubro de 2020. Todas as editoras brasileiras podem participar do PNLD, precisando se inscrever e enviar o material digital para ser avaliado. Os editais de aquisição de materiais são publicados no Diário Oficial da União e no portal do FNDE.

Após as obras serem aprovadas, elas compõem o “Guia do PNLD”, disponível no site do PNLD, com as resenhas e o conteúdo do livro, auxiliando a escolha para os professores. Com a escolha, os diretores registram as obras escolhidas e com base nas projeções dos alunados no Censo Escolar, é estimada a quantidade de obras para atender às escolas do país. Com a escolha realizada, o programa negocia com as editoras, que são submetidas a um processo licitatório na modalidade de inexigibilidade, por se caracterizar como um bem que só pode ser fornecido por uma empresa. As entregas do material realizam-se pelos Correios, existindo uma grande organização logística, e almeja-se que o material chegue às escolas antes do início do ano letivo. O monitoramento do processo da entrega é acompanhado pela supervisão dos técnicos do FNDE nas editoras, visto que o prazo do edital de chamamento das obras para a entrega aos alunos é de aproximadamente 24 meses.

4.2 PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Nessa subseção, aborda-se a política pública de distribuição de materiais didáticos no Brasil, historicamente consolidada por meio do PNLD, que tem desempenhado papel central na propagação do acesso ao conhecimento no sistema educacional. Criado em 1985, o PNLD foi concebido com o objetivo de garantir a universalização e a equidade no acesso a materiais didáticos de qualidade nas escolas públicas. No entanto, sua extensão à Educação Infantil é um processo recente e repleto de tensões, que exige análise crítica à luz das especificidades dessa etapa

da Educação Básica.

Isso posto, o PNLD constitui uma das principais ações do Estado brasileiro para garantir o acesso a recursos didáticos no ensino público. Inicialmente voltado ao Ensino Fundamental, o programa foi expandido ao longo dos anos, culminando na incorporação da Educação Infantil por meio do edital PNLD 2022.

A Resolução FNDE nº 6/2020 estabelece que a aquisição de obras didáticas e pedagógicas para a Educação Infantil deve respeitar as DCNEI e a BNCC. No entanto, estudiosos como Rosenberg (2013) e Marcondes (2015) alertam para o risco de se impor a essa etapa um modelo escolarizante, que desconsidera as especificidades da infância.

Segundo Kuhlmann (1998), as políticas educacionais voltadas à infância muitas vezes oscilam entre perspectivas assistencialistas e escolarizantes, sem consolidar uma abordagem verdadeiramente formativa. O desafio do PNLD para a Educação Infantil é, portanto, manter o foco na garantia de direitos de aprendizagem, sem cair na tentação da antecipação de conteúdos formais típicos do ensino fundamental.

A Resolução nº 6/2020 do FNDE instituiu as diretrizes para a inclusão da Educação Infantil no PNLD a partir do triênio 2022–2024, reconhecendo oficialmente a necessidade de ampliar o apoio didático e pedagógico também para a primeira infância. Tal medida, embora represente um avanço em termos de políticas de financiamento e valorização da etapa, suscita questionamentos sobre a adequação e os limites do uso de materiais estruturados na educação de crianças pequenas.

Autores como Oliveira-Formosinho (2007) e Barbosa (2006) destacam que o processo de aprendizagem na Educação Infantil deve ser compreendido a partir das interações, das experiências sensoriais, da brincadeira e da construção coletiva de significados. Nesse sentido, a introdução de livros didáticos padronizados pode contradizer os princípios da pedagogia da infância, que valoriza a escuta sensível, o currículo vivido e a centralidade da criança como sujeito de direitos.

Ademais, a adoção de materiais impressos na Educação Infantil traz à tona o risco de escolarização precoce, com a antecipação de práticas escolares formais em detrimento das práticas pedagógicas mais lúdicas e contextualizadas. A BNCC, aprovada em 2017, aponta para direitos de aprendizagem que envolvem "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se", o que demanda recursos pedagógicos que respeitem o tempo da infância e promovam o desenvolvimento integral.

Outro aspecto crítico refere-se à lógica editorial e mercadológica que subjaz ao PNLD. Como destaca Saviani (2008b), as políticas educacionais no Brasil são frequentemente atravessadas por interesses econômicos, o que pode comprometer sua função pública. A ampliação do mercado de livros didáticos para a Educação Infantil pode beneficiar grandes editoras, mas não necessariamente contribuir para a qualidade da educação oferecida às crianças, especialmente quando desconsidera as especificidades locais, culturais e comunitárias.

Ainda assim, não se pode negligenciar o potencial dos materiais didáticos cuidadosamente elaborados como recursos de apoio ao trabalho docente, desde que estes estejam articulados com propostas pedagógicas participativas, flexíveis e centradas na criança. Como salienta Kramer (1995a), é preciso compreender a criança como produtora de cultura, e não como mera receptora de conteúdo.

Portanto, a implementação do PNLD na Educação Infantil exige uma postura crítica por parte de gestores, educadores e pesquisadores. É imprescindível que a aquisição de materiais didáticos não substitua o planejamento pedagógico reflexivo e intencional, e que os recursos oferecidos pelo programa estejam subordinados às práticas educativas emancipatórias, dialógicas e humanizadoras.

Em síntese, embora o PNLD represente um avanço na garantia de recursos para a Educação Infantil, sua efetivação precisa ser cuidadosamente monitorada e debatida, para que não incorra na negação da infância, na homogeneização das práticas pedagógicas e na mercantilização da educação. Cabe aos profissionais da educação, em diálogo com as comunidades escolares, o compromisso ético e político de fazer valer uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e promova sua plena formação humana.

O livro didático na educação pública brasileira, nos últimos 30 anos, teve como foco o fornecimento do material para turmas dos Anos Iniciais até o Ensino Fundamental ao Ensino Médio. No entanto, no ano de 2020, como reflexo de uma ação do Governo Federal por meio da PNA, instituído pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, foi publicado o primeiro edital de seleção de livros didáticos para a Educação Infantil, contemplando crianças de 4 a 6 anos, das turmas do P4 e P5.

O Edital Nº 02/2020 referiu-se à convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o PNLD (2022). As obras selecionadas no âmbito do PNLD 2022 foram distribuídas às escolas em 2024. Em relação ao PNA (Brasil, 2019), de acordo com as informações disponíveis no site

oficial, seu objetivo era elevar a qualidade do ensino e combater o analfabetismo. Para o desenvolvimento do programa, foi constituído um grupo de trabalho que, conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2024), foi composto por:

[...] representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em um primeiro momento, observa-se uma pluralidade de pesquisadores e servidores envolvidos na elaboração da proposta, os quais, por meio de audiências públicas, buscaram analisar a situação da alfabetização do Brasil. No entanto, grupos de pesquisa de 109 universidades e centros educacionais representados pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) encaminharam um Ofício nº 16/99 - GOE - APLO (Associação [...], 2020) de representação com pedido de impugnação do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022, publicado em 21 de maio de 2020, tendo em vista a “contrariedade à legislação e ao interesse público, descon sideração das necessidades expressas pelos entes federados responsáveis pela oferta da Educação Infantil, além do iminente risco ao patrimônio público pela malversação dos recursos” (2020, p.1). Evidencia-se, portanto, uma divergência de percepções sobre o edital ao se confrontarem as diretrizes do PNA com a posição apresentada.

Paralelamente à consulta pública, o grupo de estudo do PNA mencionou que realizou um levantamento de boas práticas em estados e municípios brasileiros, bem como em outros países, com o objetivo de subsidiar a construção da política pública de alfabetização. É interessante observar que o padrão de importar conceitos e métodos de outros países persiste nas políticas públicas brasileiras desde o período imperial, descon siderando os fatores econômicos, sociais e culturais da nação, bem como sem valorizar o conhecimento nacional desenvolvido no campo da educação.

Saviani (2007a), em seu livro “História das idéias pedagógicas no Brasil” contextualiza o momento histórico e as pedagogias vigentes atreladas a sua função social e ideologia. Apresenta a pedagogia tradicional na Colônia e Império, a influência da Escola Nova na Primeira República, o período militar com a pedagogia tecnicista e, com a redemocratização, o surgimento das pedagogias críticas e histórico-críticas. Saviani propõe a superação das correntes pedagógicas, analisando criticamente as vertentes no país e almejando uma pedagogia que compreenda as características

sociais, econômicas e políticas da nação. Partindo do mesmo pressuposto, Mortatti (2019, p. 42) analisa:

[...] ‘comprovação’ das ‘evidências científicas’, que fundamentam raciocínios sofismáticos e argumentos falaciosos, como nas afirmações que, em contraposição às implícitas na PNA, apresento a seguir, com base nas pesquisas científicas que venho desenvolvendo. O método fônico não é novo na história da alfabetização no Brasil; esse não é o único método ‘fundamentado em evidências científicas’; sua imposição não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas de processo de ensino e aprendizagem; o conceito rudimentar de alfabetização como ‘ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético’ não tem como consequência direta a capacidade de ‘ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão’; esse conceito rudimentar de alfabetização penaliza alunos de escolas públicas, reforçando as desigualdades sociais.

A autora se posiciona contrária ao PNA de 2019. Assim como Baptista (2022), observa que o PNA se baseava em evidências científicas por meio da ciência cognitiva, como ênfase no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem em literacia e numeracia, definindo que somente a ciência cognitiva da leitura corresponde à validação científica, o que torna a perspectiva reducionista. Como princípios e objetivos, o artigo 3º do referido decreto, mencionava seis componentes essenciais para a alfabetização, sendo: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Esses objetivos estão presentes no edital do PNLD 2020.

Observa-se que os conceitos apresentados nos termos referentes às especificações pedagógicas das obras tinham como objetivo orientar a elaboração do material didático no componente de alfabetização. Nesse contexto, verificou-se que a expressão “compreensão de texto” foi definida como a capacidade de o aluno “aprender o vocabulário específico necessário para compreender textos cada vez mais complexos” (PNLD, 2020, p. 21).

Tal formulação remete a uma preocupação recorrente de grupos liberais, presente desde o período imperial, relacionada ao acesso à leitura com fins estritamente instrumentais. Trata-se de uma concepção que prioriza a apresentação pontual de conhecimentos, com foco no desenvolvimento de habilidades mensuráveis como a identificação e codificação de letras e a formação de palavras, em detrimento de uma leitura crítica, reflexiva e conectada às necessidades reais das crianças. A pesquisadora Mello (2010) enfatiza que a forma como se apresenta o sentido da escrita e da leitura à criança, interfere no sucesso ou fracasso escolar, pois ela precisa

compreender a intencionalidade da atividade para conseguir atribuir significado. De acordo com Ferreiro (1985, p.11):

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

Fortalecendo os referenciais teóricos que mencionam a escrita como um processo consciente, distante da concepção de reprodução mecânica, Luria (1998, p. 150) menciona:

Por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita ser capaz de escrever. Escrever está dissociado de seu objetivo imediato, a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares.

O pesquisador apresenta a fase da pré-escrita ou pré-instrumental, em que a função da escrita associa-se à imitação, sem finalidade de comunicação, sendo a escrita significativa quando a criança utiliza o rabisco subsidiada pela memória. Na Teoria Histórico-Cultural, a memória compreende-se como função psíquica superior, desenvolvida a partir da memória natural, que ocorre por lembrar de repetições, para a memória mediada, que surge dos instrumentos simbólicos, como a palavra e as imagens, e da relação social para o individual, o que transforma qualitativamente a função e se desenvolve ao longo da história do indivíduo, envolvendo planejamento, intenção e consciência da atividade.

Analisando o sentido da expressão da “compreensão de texto” disposta no edital, percebe-se que a intencionalidade é restrita a aprender vocabulário para determinado fim, sendo um controle do que ensinar atrelado à ação tecnicista de reprodução e memorização no processo de aprendizagem. Não há a compreensão da criança como um sujeito ativo, destoando do processo de aprendizagem preconizado pela perspectiva histórico-cultural, em que a criança cria os significados para os signos e se apropria dos conhecimentos por meio das interações sociais (Vigotski, 2001).

Em relação ao termo “conhecimento alfabético”, o edital o define como a capacidade de identificar letras, formas e traços. A crítica a essa definição reside em não possibilitar a compreensão da palavra em sua totalidade, mas sim promover uma fragmentação do processo de alfabetização. Com base em Bakhtin (1997), é possível

contra-argumentar essa abordagem, pois ela desconsidera a linguagem como um fenômeno social e dialógico. A consciência fonológica, habilidade metalinguística que consiste na identificação e manipulação de palavras, sílabas, rimas e aliterações, quando desvinculada do contexto social e do uso real da linguagem, não permite à criança compreender a enunciação como um todo. Em vez disso, promove uma memorização mecânica, esvaziada de sentido e de interação. Volóchinov (2017) defende que a linguagem só pode ser compreendida a partir de sua totalidade, em consonância com os aspectos econômicos, sociais e históricos que compõem o sujeito. Assim, a consciência fonológica deve ser concebida do todo para as partes, partindo do uso concreto da linguagem para sua análise formal.

Sobre o “desenvolvimento do vocabulário”, o edital cita que os “leitores emergentes empregam seu vocabulário para entender as palavras presentes nos textos escritos” (PNLD, 2020, p. 21). No entanto, o vocabulário, de acordo com Smolka (2000) está implicado no desenvolvimento do pensamento e da identidade da criança, sendo a construção progressiva dos significados e a ampliação do vocabulário por meio da interação com o meio e a intencionalidade do professor com a mediação da linguagem.

Retomam-se os termos “consciência fonêmica” e “instrução fônica sistemática”, compreendendo-se que, embora façam parte do processo de aquisição da linguagem, não devem ser fragmentados, pois isso compromete a compreensão da linguagem em sua totalidade. A linguagem, no desenvolvimento humano, constitui-se como um dos principais meios de comunicação, sendo fundamental o estabelecimento do diálogo desde o primeiro ano de vida do bebê.

Segundo Luria (2001), a linguagem é essencial em todas as fases do desenvolvimento, funcionando como mediação de interação social, comunicação e pensamento. É por meio dela que o ser humano internaliza as experiências vividas socialmente, sendo influenciado cognitivamente e emocionalmente, em um processo mediado por um par mais experiente, pela cultura e pelo contexto social. De acordo com Vigotski (2001, p. 157):

Tanto o aspecto interior da fala – semântico e significativo – quanto o aspecto exterior da fala – fonético –, embora formem uma verdadeira unidade, têm as suas próprias leis em movimento. A unidade da fala é uma unidade complexa e não homogênea. Alguns fatores relativos ao desenvolvimento linguístico da criança revelam a presença de um movimento independente nas esferas fonética e semântica.

Refletindo sobre o significado da palavra, a prática de memorização das letras e sons, atrelados às concepções do edital, permite refletir sobre o desenvolvimento da habilidade para atender uma demanda específica de ler e escrever dentro de um contexto mensurado pelo livro, alinhado ao tempo e ao resultado objetivo de produzir a escrita e a capacidade de ler. Ao analisar a descrição dos termos, não se enfatizou a qualidade da apropriação das habilidades, com vistas aos conhecimentos que possibilitem o acesso da criança ao mundo letrado, repleto de interpretações, sentidos e desenvolvimento do senso crítico.

Em relação aos componentes essenciais propostos pelo PNA 2019, a análise contribui para a crítica à alfabetização centrada no método fônico e à parametrização da leitura, especialmente quando o edital enfatiza a fluência leitora como um indicador de desempenho. Nesse sentido, os autores Rocha, Oliveira e Santos (2019, p. 119) apontam: “[...] parametrização da leitura e da escrita, mensurando a capacidade da criança de ler e escrever em níveis que atestarão a eficácia do ensino. Uma questão, a nosso ver, um tanto problemática, pois alimenta ainda mais as desigualdades.”

Identifica-se no PNA de 2019, uma ênfase nos termos “literacia” e “numeracia”. O edital define “literacia” como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (PNLD, 2020, p. 20). E a “numeracia” como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a matemática” (PNLD, 2020, p. 21). Esses termos, contudo, são objeto de discordância entre pesquisadores da área de alfabetização, que refutam o método adotado e questionam a utilização desses conceitos por meio de Ofício nº 16/99, de 2020 da ABAIf, e Bunze (2019, p. 48) reitera que:

A equipe que elaborou o documento traduziu a palavra ‘literacy’ como ‘literacia’ em todo documento, sem fazer diferenciações ou adaptações para o contexto nacional. Uma tradução literal que apaga as diversas discussões históricas realizadas no campo da alfabetização e que não demonstra zelo e cuidado com as leitoras e os leitores. O uso da palavra “literacia”, infelizmente, marca uma posição política e autoritária clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas [...].

Consoante ao conceito de literacia e numeracia, o edital supracitado menciona a produção da escrita emergente, sendo:

[...] diz respeito aos aspectos geralmente atribuídos à escrita emergente, como o desenvolvimento da coordenação motora fina e a manipulação de lápis, por meio da prática de desenhos, pinturas e grafismos, em especial, aqueles que se reportem às formas das letras, tanto bastão quanto cursiva. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e o conhecimento alfabético.

Ao confrontar a respectiva frase com os conhecimentos oriundos de Vigotski (2007) compreende-se que a escrita deve ser ensinada como forma de linguagem consciente e deliberada, distanciando-se da concepção de uma habilidade mecânica para compreendê-la como uma função psicológica superior. A escrita é uma função culturalmente construída que perpassa pela expressão gráfica inicial — desenhos, riscos e marcas pessoais para a consciência que a escrita representa a fala.

Alinhado ao posicionamento adverso em relação ao método fônico, literacia, numeracia e ao enfoque do termo “evidência científica”, privilegiando apenas um referencial teórico metodológico, Gontijo e Antunes (2019, p. 33) questionam:

[...] o que diz respeito às pesquisas científicas, a questão não é teórica e nem metodológica. A questão é política, ou seja, em como o Estado, em detrimento do seu caráter público, passa a privilegiar empresas privadas (que se dizem sem fins lucrativos) do campo educacional e, especificamente, no campo da alfabetização, promovendo a privatização da educação e da alfabetização.

Retoma-se a preocupação com o alicerce das produções de materiais didáticos a partir dos interesses do Estado, sendo importante destacar que o currículo é um campo de disputa e de busca de controle para garantir a hegemonia social (Santomé, 2001, 2007 e 2013; Apple, 1993, 2006 e 2011; Arroyo 2013, 2018; Sacristán; 1998, 2000). A autora Fragella (2024, p. 3) contribui com a análise ao indagar: “Em um contexto de recrudescimento de uma lógica de centralização curricular, calcada numa política de forte acento regulatório, cabe questionar: como os livros didáticos participam do processo de produção curricular?”. Ao aprofundar essa questão em conjunto com a análise do edital PNLD 2020, verifica-se que os conteúdos do livro estão moldados para atender à demanda de habilidades e competências descritas na BNCC (2017).

De acordo com o edital PNLD nº 02/2020, os objetivos 1 a 3 designa obras didáticas e literárias baseadas em evidências científicas aos estudantes, professores e gestores de Educação Infantil. Apresenta-se o edital com a descrição das categorias e características do material destinado aos estudantes, professores e à gestão de acordo com as idades

Figura 1 - Objeto 1: Obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da Educação Infantil.

Categorias de inscrição	Volumes	Livro do Estudante Impresso	Manual do Professor Impresso	Material do Professor Digital por Volume	Material do Gestor Digital para Educação Infantil
		Máximo de páginas			
Creche I	Volume I: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Não há	128	• 1 Material complementar ao manual do professor em PDF • Videotutoriais	• 1 Material de formação do gestor em PDF • Videotutoriais
	Volume II: Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Não há	128		
Creche II	Volume único: Bebês e Crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses)	Não há	160		
Pré-escola I	Volume I: Crianças pequenas de 4 anos	192	224		
	Volume II: Crianças pequenas de 5 anos	192	224		
Pré-escola II	Volume único: Crianças pequenas de 4 e 5 anos (4 a 5 anos e 11 meses)	208	240		

Fonte: Edital PNLD nº 02/2020 (2020, p. 2).

Observa-se que, nas categorias Creche 1 e 2, os materiais seriam físicos e digitais destinados aos professores e aos gestores. Nas categorias Pré-escola I e Pré-escola II, há materiais impressos para os estudantes e para os professores e material complementar ao manual do professor em PDF com vídeo tutoriais para os professores e material de formação em PDF com vídeo tutoriais para os gestores. Estipula-se um limite de páginas para o manual impresso. As obras didáticas foram consumíveis pelos estudantes e reutilizáveis pelos professores. O ciclo das obras para a Educação Infantil foi de quatro anos.

Em busca de identificar os critérios de avaliação das obras didáticas participantes do certame, o Edital do PNLD 2020 estabeleceu, na etapa de triagem, a verificação da validação da inscrição e das características físicas das obras, conforme detalhado nos Anexos I e II. No Anexo III constam os critérios gerais para avaliação pedagógica de obras didáticas, literárias e pedagógicas. No item 1.1 do Anexo III, nas Considerações Gerais, há a definição de Educação Infantil:

[...] deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial. Assim, a prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e, sobretudo, guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil, de modo a garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente. Assim, seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis (Brasil, 2020, p. 30).

Destaca-se no texto da citação, “[...] garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal.” (Brasil, 2020, p. 30). Buscando apoio na BNCC, a Educação Infantil possui sua especificidade de ensino, almejando desenvolver a criança no âmbito físico, social, sensorial, emocional e cognitivo, não devendo ser considerada uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, considerando:

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (Brasil, 2017, p. 53)

Diante do exposto, ressalta-se que a Educação Infantil contempla, conforme a BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nesse sentido, a linguagem e a escrita assumem o papel de ampliar os saberes das crianças sobre o mundo, possibilitando o acesso às diferentes manifestações culturais por meio da arte, da literatura, da ciência e da tecnologia. A criança é incentivada a se expressar por meio de múltiplas linguagens, vivenciando-as tanto no contexto escolar quanto em seu meio social.

Faz-se necessário ressaltar que a concepção de currículo para a Educação Infantil ultrapassa a ideia de conteúdos a serem transmitidos. Para autores como Barbosa (2006) e Oliveira-Formosinho (2007), o currículo deve ser entendido como um conjunto de experiências vividas pelas crianças, em contextos que promovam sua participação, expressão, exploração e convivência, sustentando o ensino com base crítica e com práticas coletivas (Giroux, 1997). A BNCC (2017) estabelece seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. No entanto, a adoção de livros didáticos estruturados pode reduzir esses direitos à aplicação de sequências pedagógicas padronizadas, limitando o espaço para a escuta sensível e o planejamento contextualizado. Kramer (1995a) argumenta que a escolarização precoce representa um dos principais riscos na organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas. A utilização de livros

didáticos pode reforçar esse processo ao induzir rotinas formais e hierarquizadas, distantes da ludicidade e do protagonismo infantil. Para Candau (2012a), o currículo precisa considerar as culturas infantis e os saberes que as crianças produzem em sua interação com o mundo, sob pena de desrespeitar sua condição de sujeitos históricos e sociais.

Contribuindo para a discussão sobre os cuidados com o livro didático na Educação Infantil, Baptista (2022, p. 26) analisa que:

Foi exatamente o que presenciamos no Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020), responsável pela compra de livros didáticos para a Educação Infantil, de manuais para ensinar professoras a adotarem essa metodologia e da compra de livros de literatura marcadamente comprometidos com uma visão pragmática e instrucional do livro para as crianças. Todos os documentos e materiais tributários dessa PNA reforçam, como previu Leal (2020), essa mesma e única abordagem sobre a alfabetização e propõem uma, também única e mesma, forma de ensinar as crianças a ler e a escrever. No caso da Educação Infantil, sua função primordial, alardeada nesses programas e projetos, é a de aumentar a bagagem linguística antes de as crianças entrarem no Ensino Fundamental, para que aprendam a ler e a escrever ‘autonomamente’.

A contradição do livro didático para a Educação Infantil e diante da divergência metodológica em relação ao desenvolvimento infantil, ganhou força com a nota publicada em 22 de janeiro de 2025 pelo Ministério da Educação em que menciona que o PNLD não vai mais adquirir livro “didático” para a Educação Infantil. Argumentou-se que o currículo da Educação Infantil “[...] é concebido com um conjunto de práticas que buscam articular experiências e os saberes” (Brasil, 2025) e que a lógica exige dos docentes uma escuta sensível e articulada com os conhecimentos e necessidades das crianças, sendo o professor o responsável por disponibilizar elementos que instiguem e agucem as crianças a conhecer, explorar, desenvolver o senso crítico, possibilitem pensar sobre si, criar teorias e se relacionar. O livro didático não contribui para esse contexto, traz conceitos abstratos, exclui a diversidade brasileira e o foco da aula passa a ser o livro e não a criança. A criança deve ter acesso a livros — literários — que abranjam:

[...] a diversidade de gêneros, temas, autores, culturas e, que além de bibliodiversos sejam de qualidade, isto é, cujas obras tenham sido selecionadas a partir de critérios que levem em conta a qualidade do texto escrito, das ilustrações, da abordagem do tema, do projeto gráfico e que seja isenta de preconceitos, estereótipos, racismo, sexismo, capacitismo, dentre outras discriminações (Brasil, 2025).

A pesquisa está alinhada ao posicionamento do Ministério da Educação em relação a não adquirir mais livro didático para a Educação Infantil. A continuidade do estudo se justifica pelo fato de o programa educacional ter sido implementando diante

de tantas controvérsias, causando prejuízo ao patrimônio público e interferindo no processo de aprendizagem das crianças. Ademais, a utilização do livro didático permanece em vigência por um ciclo de quatro anos, ou seja, os municípios que aderiram ao livro didático permanecerão recebendo as obras nos próximos anos, o que impacta diretamente o currículo da Educação Infantil e a prática docente.

Ressalta-se a divergência entre gestões governamentais, evidenciada pela ausência de uma política educacional consistente. Como exemplo, o Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, foi revogado pelo Decreto nº 11.556 de 2023, instituindo o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A crítica ao PNLD na Educação Infantil também deve considerar sua inserção em uma lógica de mercado. Como aponta Saviani (2008b), as políticas educacionais brasileiras, embora públicas, não estão imunes à pressão de interesses privados. A indústria editorial exerce grande influência na definição do conteúdo e da forma dos materiais aprovados.

Candido (1995) defende que o livro deve ser visto como um bem cultural, e não como mera ferramenta de ensino. Na Educação Infantil, o uso de livros, especialmente os de literatura, pode ser fundamental para a formação estética e para o desenvolvimento da linguagem, desde que não sejam utilizados de forma tecnicista ou repetitiva. O risco está em transformar a leitura e a mediação em práticas automatizadas, esvaziando o potencial simbólico da linguagem. Além disso, há uma tendência de homogeneização dos materiais, o que desconsidera a diversidade regional, étnica e cultural das crianças brasileiras.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE PELO VIÉS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE

Para esta seção, analisam-se as diretrizes estabelecidas pelas últimas normativas sobre a formação docente no Brasil, com destaque para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 e posteriormente revogada e substituída pela Resolução CNE/CP nº 01/2024, e para a Base Nacional Comum para a Formação Continuada, definida pela Resolução CNE/CP nº 1/2020. O espaço formativo inicial dos professores configura-se como um lugar privilegiado para a construção de uma nova consciência social, pois reúne o ambiente dialógico necessário para despertar e aprimorar a sensibilidade crítica e política dos cidadãos, além de legitimar, por meio da docência, os fundamentos humanizadores do ensino. Entretanto, ao analisarmos as políticas públicas curriculares voltadas à formação docente, percebe-se um preocupante reducionismo, marcado pela instrumentalização da razão e pela prevalência de fins utilitaristas sobre a atuação do professor (Moreira, 2001).

Compreende-se que as políticas públicas regulam e orientam os sistemas de ensino por meio de normativas que respondem a um determinado contexto histórico e social. Ao relacioná-las com o cenário contemporâneo, observa-se uma preocupação crescente com a mercantilização da vida e das relações de trabalho. Nesse sentido, a sociedade e o Estado passam a intervir de forma direta e muitas vezes incisiva, na organização dos currículos, como estratégia de inserção na nova configuração social marcada pela intensificação da competitividade internacional, pela promoção do desenvolvimento econômico e pela chamada falsificação democrática do ensino.

Compreende-se o currículo, segundo Moreira (2001, p. 5), como:

[...] como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

A partir dessa concepção e trazendo-a para o contexto do currículo voltado à formação docente, observa-se que os documentos da BNC–Formação (2019, 2024) refletem essas diretrizes sociais e demandas do mercado de trabalho, consolidando

uma concepção instrumental e utilitarista da formação docente. A visão de professor presente nessas normativas é marcada por uma perspectiva reducionista do “ser” e do “fazer” docente. O que se anuncia oficialmente como perfil ideal e inovador para a docência no Brasil já foi, há quase três décadas, amplamente analisado e criticado no campo das políticas educacionais. Trata-se de um projeto que retoma velhas orientações, atualizadas sob novos discursos, mas que preserva a lógica de adequar a formação às exigências produtivas e às competências demandadas pelo mercado, em detrimento de uma formação crítica e humanizadora.

Na década de 1990, intelectuais ligados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) já alertavam para os impactos que os movimentos do capital internacional poderiam causar na formação docente no Brasil, apontando a emergência de um novo neotecnismo nos cursos de licenciatura. Esse tecnicismo caracterizou-se pelo uso excessivo de modelos prontos de exercícios e atividades, geralmente em apostilas, visando à transposição mnemônica e reduzindo professores e estudantes à condição de executores de tarefas previamente definidas. Freitas (2011) relaciona essa tendência à necessidade do sistema capitalista de criar novos padrões de exploração e formas de organização do trabalho, destacando que:

Novamente, estamos diante do empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante sua preparação profissional. É a retomada do tecnicismo dos anos 1970 sob novas bases. No entanto, mantém-se aqui sua característica fundamental: uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais (Freitas, 2011, p. 104).

A análise crítica de Freitas (2011) dialoga com o cenário internacional ao citar, por exemplo, a política educacional neoliberal da Austrália, que serviu como referência para reformas anunciadas no Brasil à época. Freire (2017) complementa essa reflexão ao apontar que tais medidas configuravam uma estratégia de cooptação do professor por meio do currículo formativo, associada ao controle gerencial do trabalho docente e à padronização dos resultados, impulsionada pelo advento das avaliações internacionais de desempenho escolar. Essas avaliações, segundo o autor, compõem o ideário do capital, reforçando a lógica de comparação e competitividade entre países. No mesmo sentido, Apple (1993), ao analisar políticas educacionais nos Estados Unidos, Inglaterra e Japão, observa que a mercantilização da educação tem como efeito a regulamentação de competências e conteúdos mínimos para a formação de professores e estudantes, alinhando o sistema educacional às demandas

do mercado.

A partir das análises dos autores mencionados, constata-se que a política educacional de orientação neoliberal influenciou diretamente a formulação e implementação de reformas curriculares tanto na educação básica quanto na formação docente em nível superior. No contexto brasileiro, essas reformas estiveram associadas a medidas de austeridade fiscal, como a Emenda Constitucional nº 95/2016 (antiga PEC 55), que estabeleceu o teto de gastos públicos, impactando de forma significativa o financiamento da educação. Tais práticas, caracterizadas por Freire (2017) como antidialógicas, reforçam a centralização das decisões e a adoção de estratégias de gestão baseadas em metas e resultados, desconsiderando a participação dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. Esse cenário aprofunda a subordinação da educação às exigências do capital, priorizando indicadores de desempenho em detrimento da formação humana integral.

Em consonância com o processo antidialógico, Peroni (2017) argumenta que as reformas educacionais em curso no Brasil não dialogam com os sujeitos diretamente envolvidos no processo ou suas entidades legalmente instituídas. São, portanto, alienantes e cerceiam o fazer docente e os direitos dos sujeitos. No entanto, tais reformas de viés gerencialista podem, a médio prazo, alterar as bases da escola pública, mudando a cultura, tanto da escola quanto da sociedade nacional. Isso porque, segundo a autora, “[...] a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas é parte constitutiva dessas mudanças” (Peroni, 2017, p. 417).

A política educacional neoliberal também se manifesta por meio de ações práticas, como a privatização de serviços e a venda direta de produtos para o Estado suprir demandas das escolas. No campo teórico e ideológico, ela se concretiza no currículo prescrito, funcionando como estratégia de um projeto maior, de caráter ético-político, voltado a moldar a formação docente sob uma perspectiva instrumental e utilitarista. Apple (2011) observa que tal processo atende aos interesses do capital, reforçando mecanismos de controle e padronização da atuação dos professores, ao mesmo tempo que reduz a formação a um conjunto de competências operacionais, esvaziando seu potencial crítico e transformador.

Ao analisar de forma mais específica a formação do docente no contexto da BNC-Formação, observa-se que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 estabelece:

Art. 2º. A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando,

das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019)

Percebe-se que, embora o objetivo declarado seja promover o desenvolvimento amplo do licenciando nas Instituições de Ensino Superior (IES) e favorecer sua profissionalização, o texto da normativa desloca o foco da formação para o atendimento das metas da BNCC na Educação Básica. Essa orientação evidencia uma concepção formativa voltada prioritariamente ao cumprimento de competências e habilidades previamente definidas, o que pode comprometer a autonomia curricular das IES e a formação crítica dos futuros docentes.

Pode-se observar também, no Art. 3º, que:

Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (Brasil, 2019).

Destarte, infere-se, por meio da citação acima, o delineamento de uma concepção de formação docente que tem como determinante o domínio de competências e habilidades, alinhadas à atuação prática, o que implica mudanças curriculares nas instituições de ensino. Costa, Matos e Caetano (2021, p. 13) contribuem com esta reflexão, afirmando que:

Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos de ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a BNC-Formação. As universidades deverão seguir o receituário predeterminado para que os futuros professores ao ingressarem nas escolas estejam prontos para desenvolvermos(nas)/ com seus alunos(as) o saber-fazer prático, tendo como foco o mercado de trabalho desde a Educação Básica.

Com a mudança de governo no ano de 2023, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 não rompe com os conceitos centrais da BNC-Formação (2019). Embora apresente críticas ao documento, mantém a ênfase em uma formação docente de caráter instrumentalista:

O foco do documento, organizado em competências, reacendeu o debate em torno da redução do professor como um mero reproduzidor técnico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, a concepção de formação e educação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 haviam sido debatidas e anuídas pelas entidades educacionais e científicas, processo que não ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 (Brasil, 2024).

Diante do exposto, observa-se que a Resolução CNE/CP nº 04/2024 reflete sobre a concepção de formação e menciona o debate com entidades educacionais e científicas envolvidas na elaboração das diretrizes, sinalizando uma tentativa de mudança. Essas alterações curriculares devem ser motivo de alerta para os pesquisadores do campo do currículo e da formação docente, pois a formação de nível superior realizada na universidade deve ser responsável por elevar a consciência do sujeito, auxiliando-o, mediante fundamentos teóricos, a desenvolver sua intelectualidade e capacidade de pensar de forma autêntica — e não apenas a reproduzir competências previstas na BNCC.

Em oposição à formação pautada na mercantilização da educação, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) emitiu uma nota em relação à Resolução CNE/CP nº 04/2024, destacando que a formação inicial docente está baseada na limitação dos conhecimentos indicados na BNCC, sem articular sua elaboração à participação dos agentes envolvidos no processo:

A atual Resolução está pautada pela matriz das competências e habilidades para formação de professores/as, pragmatista, utilitária, sem articulação entre formação inicial, formação continuada e trabalho docente, esvaziada de uma visão crítica da educação e da sociedade. A Resolução CNE/CP Nº 04/2024 impõe um modelo de formação baseado na BNCC que tenta padronizar e estreitar os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade (ANDES, 2024).

Assim, a BNC–Formação distancia-se de uma perspectiva crítica e politizada, visto que o profissional crítico, conforme Mendes e Baccon (2015), realiza suas escolhas de ação com base no conhecimento científico, constrói saberes considerando a pluralidade, promove a mediação e observa a complexidade da diversidade social, cultural e econômica, sendo, por isso, um sujeito questionador — e não apenas um executor das prerrogativas previstas na BNCC.

As questões apontadas indicam que a BNC–Formação (2024) apresenta novas exigências e modificações no funcionamento da política de formação docente em relação à versão de 2019. As alterações dizem respeito à segmentação da formação em áreas como formação geral, específica, extensão e estágio, além de estabelecer carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Entretanto, a concepção crítica se mantém comprometida pela preservação de um currículo pautado em competências e habilidades predeterminadas, reforçando a lógica do capital humano, que centraliza a educação na economia, desconsiderando as necessidades materiais e culturais dos sujeitos e aprofundando a expropriação do

conhecimento docente. Trata-se, portanto, de um sistema de controle da formação e da atuação docente alinhado aos ditames do capital.

Nesse sentido, destaca-se a manifestação contrária ao ideário produtivista da BNCC e, sobretudo, da BNC–Formação (2024), visto que o papel da escola não é atender aos interesses neoliberais de produção de mão de obra, mas sim formar indivíduos capazes de apropriar-se da humanidade coletiva, por meio do acesso ao conhecimento historicamente produzido. Se não for pela escola, os filhos da classe trabalhadora não dominarão o que as classes dominantes já dominam e, conseqüentemente, não terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem pelo homem. Do mesmo modo, se não for pela sua atividade de trabalho (ensino), as professoras não encontrarão, na formação continuada, motivos para satisfazer suas necessidades formativas (Ximenes; Melo, 2022).

Como contraponto à BNC–Formação, destacam-se estudos sobre currículos de cursos de formação de professores alinhados às necessidades educacionais. Esses currículos, segundo o Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 04/2024), devem contemplar conhecimentos profissionais que constituam base sólida para o exercício da docência, considerada uma profissão de ação complexa. Contudo, o documento se contradiz ao enfatizar que a formação deve ser desenvolvida com foco nas habilidades necessárias à prática, revelando um viés utilitarista.

Há que se considerar ainda as múltiplas possibilidades de formação expressas nas diferentes modalidades de cursos hoje propostos para formar o professor e que têm implicado uma variedade de condições de formação. Além das universidades, centros universitários, faculdades e institutos isolados passam a se responsabilizar pela tarefa de formar os professores, seja na modalidade presencial ou a distância. Nesse sentido, cada vez mais se impõe a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os processos formativos e os agentes desses processos (André *et al.*, 2010, p.124).

Destaca-se a manifestação contrária ao ideário produtivista da BNCC e, sobretudo, da BNC–Formação (2024), visto que o papel da escola não é atender aos interesses neoliberais de produção de mão de obra, mas sim formar indivíduos capazes de apropriar-se da humanidade coletiva, por meio do acesso ao conhecimento historicamente produzido. Se não for pela escola, os filhos da classe trabalhadora não dominarão o que as classes dominantes já dominam e, conseqüentemente, não terão condições de confrontar a lógica da exploração do

homem pelo homem. Do mesmo modo, se não for pela sua atividade de trabalho (ensino), as professoras não encontrarão, na formação continuada, motivos para satisfazer suas necessidades formativas (Ximenes; Melo, 2022).

O currículo de formação docente deve assegurar o desenvolvimento da pesquisa e a realização de atividades educativas em diferentes espaços, como escolas, universidades, movimentos sociais, organizações comunitárias, mídias, áreas da saúde, empresas, sindicatos e instituições culturais (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007).

Por fim, uma trajetória formativa que não analisa historicamente a educação e seus determinantes sociais, focando apenas em aspectos pragmáticos, forma um profissional limitado à aplicação de modelos prontos, incapaz de exercer autonomia, questionar a realidade ou promover transformações sociais significativas.

No que se refere à Resolução CNE/CP nº 1/2020, esta estabelece um referencial nacional para a formação continuada de professores da educação básica, alinhando-se à BNCC da Educação Básica e à BNC–Formação Inicial (2019), permanecendo vigente até o presente. De acordo com Tiroli e Jesus (2022, p. 15):

[...] a tentativa de vincular a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular assemelha-se as primeiras Escolas Normais, em que se visava ensinar conteúdos que seriam ensinados, cujo currículo dos cursos de formação de professores era semelhante aos dos alunos da 'Educação Básica' e a função do professor reduzida a conhecer para ensinar, desconsiderando aspectos relativos intrinsecamente a prática docente, tais como conhecimento científicos, culturais, teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos.

As críticas ao documento ressaltam que a formação continuada baseada em competências e habilidades promove a racionalização do trabalho docente e ignora a complexidade e diversidade dos contextos escolares, reforçando mecanismos de controle e caracterizando uma lógica gerencial liberal (Saviani, 2020; Frigotto, 2017; Candau, 2012b; Imbernón, 2010; Moreira, 2001).

Diante desses aspectos, as questões levantadas permitem afirmar que a formação docente deve ser analisada em seu contexto social e constituir-se como instrumento para habilitar profissionais a exercer a prática de forma crítica e emancipatória, indo além de cursos superficiais, de caráter tecnicista e reprodutivo. Autores como Apple (2011), Freitas (2018) e Peroni (2017) criticam a formação segmentada e pautada exclusivamente em competências, por negligenciar dimensões éticas, históricas e políticas fundamentais.

Isso posto, as políticas curriculares implementadas nas últimas décadas no Brasil, como as DCNEI, a BNCC e programas governamentais voltados à distribuição de livros didáticos, têm produzido impactos significativos na formação e na prática docente. Ao estabelecerem orientações, competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica, tais políticas influenciam diretamente a forma como os professores planejam e conduzem o trabalho pedagógico.

A BNCC, por exemplo, ao definir objetivos claros para o desenvolvimento da leitura e da escrita desde a Educação Infantil, procura integrar a literatura ao currículo escolar. Contudo, essa integração, muitas vezes, se concretiza de forma instrumentalizada, subordinando a literatura a objetivos avaliativos e a abordagens técnicas, o que pode reduzir seu potencial estético, crítico e formativo. Assim, a formação inicial e continuada de professores precisa contemplar não apenas o conhecimento das prescrições curriculares, mas também a reflexão crítica sobre elas, de modo que o docente possa ir além da mera aplicação de conteúdos e metodologias prescritas.

O livro didático, nesse contexto, ocupa lugar central, sendo frequentemente utilizado como principal recurso pedagógico para o trabalho com a leitura literária. No entanto, sua seleção e uso são mediados pelas orientações curriculares e por programas como o PNLD. Embora o PNLD tenha ampliado o acesso a obras literárias e materiais de apoio, a forma como esses recursos são apresentados e utilizados pode reforçar práticas engessadas, limitando a exploração da literatura como experiência estética, cultural e social.

Dessa forma, os impactos das políticas curriculares na formação docente revelam-se ambivalentes: de um lado, oferecem referenciais e recursos para a prática pedagógica; de outro, podem restringir a autonomia do professor e reduzir a literatura a um instrumento de ensino de habilidades mecânicas. A superação dessas limitações exige processos formativos que valorizem o papel da leitura literária como direito cultural das crianças e espaço privilegiado de formação humana, articulando criticamente as orientações oficiais, o uso do livro didático e a mediação pedagógica.

5.1 IMPLICAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO PARA O TRABALHO DOCENTE

Para a presente subseção, reflete-se sobre a implicação da utilização do livro

didático para o trabalho docente. A incorporação de materiais didáticos estruturados na Educação Infantil impacta profundamente o trabalho docente, pois altera a relação entre planejamento, mediação e autonomia pedagógica. O uso do livro didático, nessa etapa, não se configura como um recurso neutro ou meramente auxiliar, mas como um elemento que carrega concepções de infância, ensino e currículo, afetando diretamente a organização da prática pedagógica (Frangella, 2024)

O planejamento na Educação Infantil deve ser flexível, contextualizado e sensível aos interesses, ritmos e culturas das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), o professor da infância atua como um pesquisador do cotidiano, construindo o currículo a partir das interações e experiências vividas. O uso de livros didáticos prontos, por outro lado, tende a induzir planejamentos padronizados, baseados em sequências de atividades previamente definidas e com pouca margem para adaptação.

O movimento reduz a autoria docente, aproximando-se do que Sacristán (2000) denomina “currículo prescrito”, em detrimento do “currículo vivido”, que emerge da relação entre sujeito e contexto. A imposição de um material com estrutura fechada pode comprometer a construção coletiva do conhecimento e limitar as possibilidades pedagógicas.

A autonomia docente é um dos pilares da profissionalização da docência, conforme discutem Nóvoa (1992) e Tardif (2012). Essa autonomia se expressa na capacidade de tomar decisões pedagógicas de forma crítica, considerando os conhecimentos profissionais, a formação continuada e a realidade concreta da turma. Entretanto, quando o livro didático se torna o eixo organizador da prática, essa autonomia é colocada em risco.

Tal fenômeno é particularmente grave na Educação Infantil. O planejamento deve ser responsivo às necessidades das crianças e não guiado por conteúdos formalizados. Como destaca Horn (2004), a prática pedagógica deve promover tempos e espaços que favoreçam a escuta, a ludicidade e a coautoria da criança no processo educativo — elementos que dificilmente se ajustam à lógica linear e conteudista dos livros didáticos convencionais.

Outro aspecto crucial diz respeito à formação inicial e continuada dos professores. A incorporação do livro didático exige não apenas domínio técnico sobre o uso dos materiais, mas, sobretudo, uma leitura crítica e contextualizada. Imbernón (2010a) ressalta que a formação deve preparar os docentes para lidar com a

complexidade e a incerteza, desenvolvendo a capacidade de julgar e adaptar as propostas à realidade.

Contudo, muitas redes públicas adotam os livros do PNLD sem promover processos formativos adequados, fazendo com que os docentes utilizem os materiais de forma acrítica, como se fossem prescrições obrigatórias. Isso aprofunda a fragilidade do trabalho docente, especialmente entre profissionais com menor acesso a cursos, redes de apoio e tempo para planejamento coletivo.

O uso prescritivo do livro didático contribui para a desprofissionalização docente, na medida em que desloca o professor do papel de planejador e pesquisador para o de executor de conteúdo. Santos e Lima (2023 p.8), enfatizam que: “[...] conjuntura econômico-política e ideológica vigente em diferentes países latino-americanos, o paradigma neoliberal vem orientando governos a promoverem mudanças econômicas e educacionais de caráter elitista e socialmente excludentes.” Em consonância, Freire (1996) identifica que essa lógica aproxima-se de uma visão tecnicista da educação, em que o saber é transmitido de forma mecânica e hierarquizada, em oposição à concepção de ensino como processo dialógico e emancipador.

A desprofissionalização se manifesta também no enfraquecimento dos saberes experienciais e contextuais do professor, substituídos por modelos externos e generalistas. Duarte (2003, p.608) reflete sobre o impacto da descaracterização do professor em que: “deixa de ser visto como agente da transmissão do saber escolar”. Isso compromete a construção de um currículo vivo, enraizado no cotidiano da escola, nas histórias das crianças e nas culturas locais.

O trabalho docente na Educação Infantil vai além da mediação cognitiva: envolve cuidado, escuta, construção de vínculos e criação de um ambiente ético e afetivo favorável ao desenvolvimento integral. Quando a prática é organizada a partir de um material fixo, o tempo da escuta e da convivência pode ser substituído por rotinas aceleradas de “cumprimento de atividades”, esvaziando o sentido pedagógico da relação educativa.

Essa dinâmica também possui implicações políticas. Ao naturalizar o uso de livros didáticos como centro do trabalho, desloca-se o foco da prática pedagógica, enquanto ação intencional e transformadora para um modelo reprodutor. Nesse cenário, a docência na Educação Infantil corre o risco de ser reduzida a um exercício técnico-administrativo, em detrimento de sua dimensão ética e política. Articulando o

livro didático ao currículo, Apple (2006) define que o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento.

Para Tardif (2012), os saberes docentes são construídos na prática, a partir da articulação entre conhecimento profissional, experiência e valores pessoais. Quando os materiais didáticos se sobrepõem ao planejamento pedagógico, corre-se o risco de transformar o professor em mero aplicador de conteúdo. Nóvoa (1992) reforça que a autonomia docente é condição fundamental para a qualidade da educação. Na Educação Infantil, essa autonomia se manifesta na capacidade de observar, interpretar e planejar ações a partir do cotidiano das crianças — algo que materiais rígidos e prescritos, por mais bem elaborados que sejam, tendem a reduzir.

Imbernón (2010b) aponta que o processo formativo do professor deve ser contínuo, colaborativo e crítico. A implementação do PNLD na Educação Infantil demanda, portanto, investimento em formação continuada que capacite os docentes para o uso reflexivo dos materiais, sem prejuízo à sua prática e às necessidades reais das crianças.

Conforme o item 9.7 do edital PNLD (2022, p. 13) “[...] caberá ao corpo docente e dirigente de cada escola a escolha quanto à distribuição interna e ao emprego pedagógico das obras, respeitando-se a condição de utilização direta por parte dos estudantes.” Nota-se, assim, que a decisão sobre a utilização do livro fica a cargo dos dirigentes escolares e professores, destacando a importância de refletir sobre a prática pedagógica e analisar o contexto das políticas educacionais em busca de regular o trabalho docente por meio de instrumentos como o livro didático.

Na Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem não podem ser formulados exclusivamente em termos de conteúdo. A infância demanda um currículo que valorize o brincar, propicie interações, favoreça a construção de vínculos e oportunize momentos de exploração de recursos materiais, sonoros e artísticos, sendo que o objetivo da aprendizagem deve considerar a forma como a criança se relaciona com o todo (Vigotski, 2001). A imposição do livro didático desloca o sentido da Educação Infantil para uma lógica conteudista, aproximando-se de uma escolarização precoce, como criticado por estudiosos da área (Kramer, 1995b; Barbosa, 2006; Oliveira-Formosinho, 2007).

Do ponto de vista político-econômico, a presença do livro didático na Educação Infantil revela o fortalecimento de um mercado editorial que se beneficia de contratos públicos de grande escala. Esse processo, já identificado ao longo da história do Brasil

República, é evidenciado no estudo de Pinheiro, Echalar e Queiroz (2021), que afirmam:

A parceria intensa dos grupos editoriais (setor privado) e do Estado foi constatada, anteriormente, por meio de diversas pesquisas realizadas por Höfling (2006) e corroborada pelas informações do quadro supracitado, pois ambos dados evidenciam a forte centralização dos recursos públicos a um grupo menor que 20% do total de editoras inscritas no programa. Parece-nos evidente que os LD são produzidos para um mercado com expectativas e demandas definidas, que são estabelecidas por meio do jogo de interesses entre os grupos editoriais e o Estado. Dessa maneira, os LD representam um mercado comercial de grande relevância sustentado pelos interesses das editoras e dos envolvidos no processo de avaliação que pautam o formato desse recurso didático (Martins; Eicheler, 2020). (*apud* Pinheiro, Echalar; Queiroz, 2021, p. 18).

Autores como Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021) refletem sobre a importância de promover, no espaço escolar, o debate acerca das metodologias e dos conteúdos apresentados nos livros didáticos, apontando que as políticas educacionais, em muitos casos, estão alinhadas a interesses mercadológicos. A aproximação entre políticas educacionais e mercado editorial impacta diretamente o trabalho docente, uma vez que a busca por homogeneizar as práticas pedagógicas tende a reduzir a complexidade da ação, deslocando o professor do papel de produtor de conhecimento para o de executor de tarefas previamente definidas. A seleção de conteúdo, a forma como é apresentada a atividade, deve ser analisada com criticidade pelo professor, pois a função da escola é promover a formação para a emancipação, garantir uma aprendizagem para o desenvolvimento, buscando se opor à educação mantenedora do status quo, em vez de promover uma formação voltada para a emancipação.

Gramsci (2001, p.32) aborda o conceito da escola única em que o espaço educativo integra cultura, formação técnica e humanista, e equilibra o trabalho manual com o intelectual. A escola única, não predeterminaria as futuras atividades e formações dos estudantes, e sim estaria voltada para a formação integral para além das classes sociais.

No Brasil, ainda há distinção da formação oriunda da educação básica pública da educação básica privada. E nesse contexto, analisa-se que o livro didático é, historicamente, um dos principais recursos pedagógicos utilizados no contexto escolar brasileiro. A partir de políticas públicas como o PNLD, sua distribuição gratuita para as redes de ensino tornou-se uma estratégia de democratização do acesso a materiais de apoio e de padronização de conteúdos em âmbito nacional. No entanto, seu papel

no trabalho docente extrapola a função instrumental, sendo necessário compreendê-lo como artefato cultural, político e ideológico (Chartier, 1990), cujas escolhas editoriais influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as concepções de ensino.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 25), o livro didático “[...] não é apenas um veículo de conteúdos escolares, mas também um portador de valores, ideologias e representações que moldam a visão de mundo dos leitores.” Tal constatação revela que a seleção de textos, imagens, autores e metodologias presentes no material não é neutra, estando sempre vinculada a determinadas concepções pedagógicas e políticas educacionais vigentes.

No trabalho docente, essa característica tem implicações significativas. Em muitos casos, devido à sobrecarga de trabalho e a uma formação inicial centrada em prescrições curriculares, o professor acaba utilizando o livro didático como guia central de sua prática, reproduzindo suas atividades sem uma mediação crítica (Saviani, 2008b). Essa prática contribui para a curricularização do ensino, em que o currículo prescrito pela BNCC e por programas governamentais é, na prática, filtrado e operacionalizado pelas escolhas editoriais. A forma como os conteúdos aparecem nos livros didáticos — muitas vezes fragmentados e descontextualizados — tende a esvaziar seu potencial crítico e criativo. Freire (1996, p. 47) também contribui para a compreensão crítica desse cenário ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.” Nesse sentido, o livro didático deve ser um ponto de partida, e não de chegada, permitindo que o professor selecione, complemente e contextualize os conteúdos, em diálogo com a realidade dos estudantes.

O uso acrítico do livro didático, portanto, pode reduzir a autonomia docente e limitar a diversidade cultural no processo de ensino. Por outro lado, quando mediado de forma reflexiva, ele pode se tornar um recurso valioso, integrando diferentes linguagens, saberes e experiências. Essa mediação exige, no entanto, formação inicial e continuada consistente, capaz de habilitar o professor a analisar o material não apenas pelo que apresenta, mas também pelo que omite.

Como observa Bourdieu (1996), a escola é um espaço de reprodução cultural, mas também pode ser um espaço de transformação, desde que os agentes educativos — no caso, os professores — estejam conscientes dos mecanismos que influenciam suas escolhas e práticas. Nesse sentido, cabe ao docente exercer o papel de curador

de conteúdos, articulando o livro didático com outras fontes e experiências pedagógicas, de modo a promover uma educação literária que respeite os direitos de aprendizagem previstos na BNCC e as diretrizes da DCNEI.

Assim, as implicações do livro didático para o trabalho docente são múltiplas: influenciam o planejamento pedagógico, moldam a abordagem da leitura literária, condicionam a autonomia do professor e refletem políticas curriculares mais amplas. A superação das limitações impostas por seu uso depende de um compromisso formativo que reconheça o professor como mediador crítico, capaz de transformar o material em instrumento de emancipação e não de mera reprodução.

5.2 INSERÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LONDRINA

Nesta subseção, apresenta-se o Caderno de Orientações das turmas da Educação Infantil P4 e P5 do município de Londrina, com o objetivo de compreender a fundamentação teórica que orienta a formação dos professores e a concepção de desenvolvimento infantil adotada. A análise mostra-se pertinente, sobretudo porque, no ano de 2024, ocorreu a inserção do livro didático na Educação Infantil do município por uma política do PNLD, o que deve ser refletida em relação à sua contradição com o trabalho preconizado pela rede.

A educação do município fundamenta-se na THC, conforme explicitado no Caderno de Orientações para a Educação Infantil de Londrina (2025), que adota como referência para o trabalho com as crianças os estudos de Lev Vigotski, Alexei Leontiev e Daniil Elkonin. O documento também disponibiliza um QR Code com conteúdo sobre a periodização do desenvolvimento psíquico à luz dessa abordagem, além de apresentar influências de Paulo Freire e Loris Malaguzzi, reafirmando o compromisso com uma educação centrada no desenvolvimento integral da criança e na mediação pedagógica.

De acordo com a apresentação da Educação Infantil no portal da Prefeitura de Londrina (2025), essa etapa de ensino tem como finalidade juntamente com a família e a comunidade: “[...] garantir condições adequadas para promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, bem como favorecer a construção da identidade e autonomia”. Apresenta-se também a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as DCNEI, destacando os artigos 3º e 4º. Esses artigos reconhecem a

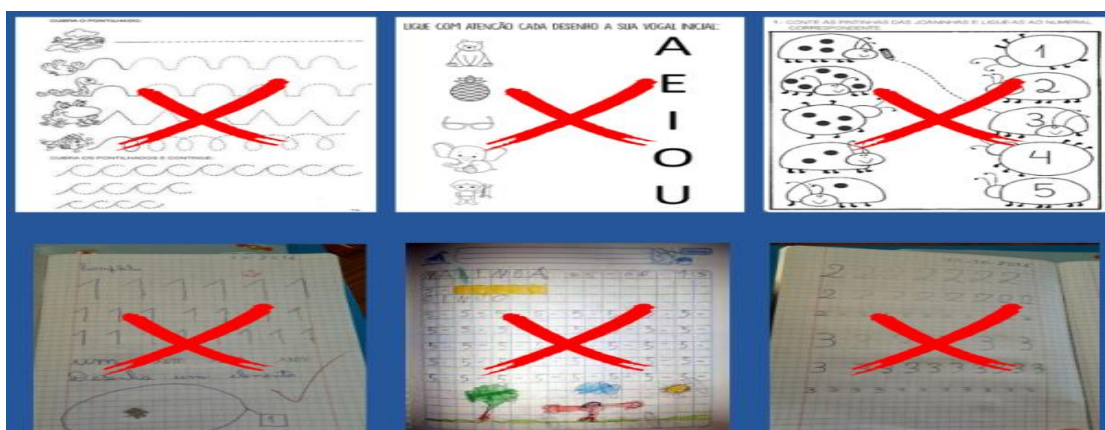
criança como sujeito histórico, social e de direitos, orientando que o currículo seja construído a partir das interações e brincadeiras, respeitando os saberes e contextos de cada indivíduo e promovendo o desenvolvimento integral.

O Caderno de Orientações para a Educação Infantil da Secretaria de Educação de Londrina, indica os materiais disponibilizados pela rede municipal para o trabalho pedagógico, como agendas, blocos de desenho, giz de cera, tintas e pincéis. Contudo, não há menção ao uso do livro didático como recurso didático-pedagógico para essa etapa da educação. O documento também fornece orientações sobre a utilização do caderno e da folha A3, reforçando a valorização de materiais que favorecem a expressão, a criação e a organização do pensamento da criança por meio de linguagem social (Luria 1998, 2001; Leontiev 1978, 2004, 2014; Vigotski 2001, 2003, 2007 e 2010), em consonância com os princípios da THC.

Compreende-se, por meio da leitura do material, que a escrita e o uso do caderno devem ter sentido e significado para a criança, valorizando seu uso em espaços diversos, não somente na sala de referência. Em consonância com Vigotski (2001), compreende-se que o sentido é dinâmico, alterando-se conforme o contexto, enquanto o significado é estável. Essa abordagem é defendida nas Diretrizes Curriculares Municipais (2016), que destacam que a criança precisa conhecer, manusear e descobrir as características físicas e as diferentes utilidades dos objetos.

Há ainda destaque para a função do caderno, direcionada aos professores, no qual se alerta para que o caderno não seja utilizado para “[...] colagem de atividades impressas mecânicas, repetitivas e estereotipadas, sem sentido e significado para a criança.” (Londrina, 2023, p. 6).

Figura 2 - Modelos de atividades que não devem ser realizadas no caderno



Fonte: O uso do caderno, Prefeitura Municipal de Londrina, (2023, p. 7).

Percebe-se a cautela com essa orientação em não produzir materiais em que a criança deva reproduzir em quantidade uma letra ou número, realizar traçados, pontilhados, copiar modelos e associar a vogal à imagem do elemento. Nos exemplos apresentados, observa-se que o objetivo da aprendizagem é a execução da atividade e não a atividade em si da criança, seu processo de desenvolvimento, descoberta e associações. Ao executar atividades mecânicas, desconsidera-se a consciência da atividade, pela qual a consciência surge da interação da criança com o objeto, com o mundo, com outras crianças e com pares experientes. É necessário o agir direto da criança (Leontiev, 1978).

No âmbito dos gêneros textuais, o material do P4 enfatiza como objetivo de aprendizagem que as crianças devem conhecer os gêneros textuais e sua função social, como: rótulo, embalagens, jornais, gibis, revistas etc. valorizando o letramento em contextos significativos e a linguagem como prática social vivida permeada pela cultura (Mello e Farias, 2010; Saviani, 2011, Araújo, 2021; Miranda, 2025).

Com relação à escrita, o objetivo da aprendizagem para o P4 envolvem atividades com a escrita do próprio nome, reconhecendo a escrita do próprio nome e do colega, escrever o nome de memória ou utilizando modelo, tentativas de escrita, conhecer e reconhecer as letras do alfabeto, símbolos e imagens, diferenciar números de outros símbolos, fazer tentativas de traçados, classificar e ordenar objetos, descrever a localização de pessoas e objetos, compreender dados em tabela, listas e gráficos, indicar a sequência de acontecimentos, identificar figuras geométricas e objetos do mundo social. Percebe-se que as crianças vão aprendendo a utilizar os objetos e vão desenvolvendo a capacidade criadora, passando para o modo do seu uso, envolvendo a necessidade e o desejo de ler e escrever Mello (2010).

O bloco A3 também conta com orientações de utilização, sendo compreendido como um material para a expressão artística possibilitando a expansão do movimento e a utilização de diferentes riscadores e materiais. A orientação de utilização destaca a necessidade de superar práticas estereotipadas de desenhos ou cópias prontas, visto que o desenho se constitui como uma forma de linguagem da criança. Corroborando isso, pode-se depreender em Vigotski (1991, p. 165) que “[...] a formação da imagem no desenho infantil é o primeiro passo no caminho para a escrita, e constitui uma forma de atividade simbólica.” Por meio do desenho, a criança organiza suas experiências, desenha o que conhece ou como compreende o mundo. Partindo dessa concepção, o material exemplifica como não utilizar o material.

Figura 3 - Exemplo de como não utilizar o desenho no bloco A3



Fonte: Orientação bloco A3, Prefeitura Municipal de Londrina (2023, p. 9).

Aprofundando a concepção teórica do município, cita-se a utilização da música como ferramenta essencial para a aprendizagem e se enfatiza a importância de apresentar um repertório cultural diversificado, com acesso à cultura e a diferentes manifestações artísticas, contribuindo para a formação criativa e crítica da criança. Em relação à compreensão da arte para a formação humana compreende-se a arte como “[...] técnica social da emoção, um meio de orientação emocional na vida humana” (Vigotski, 2001, p. 319).

Em relação ao planejamento no Caderno de Orientações para a Educação Infantil de Londrina (Londrina, 2025, p. 19), cada unidade escolar tem “[...] autonomia para organizar o planejamento de acordo com a própria rotina”, enfatiza-se a organização e a intencionalidade centrada no processo de aprendizagem da criança. Libâneo (2013, p. 30) apresenta a concepção da intencionalidade sendo: “intervenção consciente, sistemática e planejada do professor com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos.”

Sobre a formação continuada, de acordo com o site da Educação Infantil (Londrina, 2025, p. 2), muitos dos materiais produzidos e disponibilizados na página foram utilizados nos cursos de formação continuada dos professores e coordenadores, mencionando-se “[...] a formação continuada é uma das principais estratégias da SME para manter e aprimorar a qualidade da educação.”

Enfatiza-se a importância da formação continuada, sendo uma ação de estudo, reflexão da prática e de aprofundamento teórico. Conforme Ibernón (2010, p. 47), “A formação contínua deve ser uma prática constante que ajude o professor a repensar

seu papel social e educativo.” Salienta-se que a formação continuada para os professores não está delimitada e que, conforme se alterar a gestão política do município, as diretrizes municipais são redesenhadas. A percepção de que uma nova vertente educacional será implementada traz um campo de conflito e de questionamentos sobre o processo, do qual os professores não são ouvidos sobre suas necessidades de formação. Nesse sentido, reafirma-se a importância da formação continuada em consonância com a ação docente em que as demandas de formação sejam emanadas pelos professores “Não há mudança na escola sem mudança nos professores, e não há mudança nos professores sem que eles participem ativamente do seu processo de formação.” (Nóvoa, 1992, p. 25)

Analisando os materiais disponibilizados no site da Educação Infantil do município no período vigente e comparando-os com a pesquisa realizada no ano de 2024, não se localizou a informação sobre os livros didáticos, tampouco foi identificada instrução de formação para o seu uso.

O livro didático chegou a partir de junho de 2023 e no início de 2024 para alguns CMEIs e escolas que atendem P4 e P5, de acordo com relatos de professores e posteriormente confirmado pela aplicação do questionário. Houve reunião com as coordenadoras pedagógicas para verificar quais unidades escolares trabalhariam com o livro didático e para realizar a consulta aos professores. Em conversa com membros da Secretaria Municipal, as coordenadoras pedagógicas justificaram o uso ou não do material por e-mail. Receberam o livro didático somente as unidades escolares que solicitaram.

As unidades que optaram por receber o livro didático tiveram a orientação de uso do livro didático como material auxiliar em sala de aula, e não se obtêm informações sobre esse material no site da Prefeitura na área da Educação Infantil conforme pesquisa realizada no dia 10 de agosto de 2024 e em 17 de julho de 2025.

Considerando que a metodologia subjacente à utilização do livro didático na Educação Infantil que enfatiza a aprendizagem por repetição e memorização de forma mecânica contrasta com a concepção pedagógica adotada pelo município, percebe-se que o processo de aprendizagem das crianças é concebido de forma distinta, refletindo na forma de ensino e diretamente na ação docente. Isso torna a utilização do livro didático na Educação Infantil contraditória com a educação proposta nas orientações do município.

Para acessar as informações de quais CMEIs e escolas receberam o material

do livro didático para P4, foi realizada uma solicitação de acesso à informação pela Ouvidoria do município de Londrina. A solicitação foi respondida em 06 de agosto de 2024, com os nomes das escolas e os títulos recebidos pelas unidades escolares.

Tabela 5 - Resposta da ouvidoria em relação aos CMEIs e E.M. que atendem turmas de P4 que receberam livro didático

Seq.	Instit.	Nome	Título Escolhido
1	CMEI	ANTONIETA TRINDADE	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
2	CMEI	CAROLINA BENEDITA DOS SANTOS	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
3	CMEI	DURVALINA PEREIRA OLIVEIRA DE ASSIS	0022P2200520SIL_DESAFIOS-ED_INF
4	CMEI	FRANCISCO QUESADA ORTEGA	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
5	CMEI	LAVÍNIA MONTEIRO DE MORAES	0022P2200520SIL_DESAFIOS-ED_INF
6	CMEI	MARLI MARQUES AGOSTINHO	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
7	CMEI	SANDRA LEME	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
8	CMEI	TIÃO BALALÃO	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
9	CMEI	VILMA ELIZA COLOMBO RIBEIRO	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
10	CMEI	WATER OKANO	0040P2200520SIL_1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER
11	CMEI	PROF. CLÉLIA R. G. DE ALMEIDA ZOTELLI	0022P2200520SIL_DESAFIOS-ED_INF
12	CMEI	PROF. MARISA ARRUDA DOS SANTOS	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
13	CMEI	PROF. RUTH DOS SANTOS SILVA	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
14	E. M.	ARMANDO DO ROSÁRIO CASTELO	0022P2200520SIL_DESAFIOS-ED_INF
15	E. M.	ATANÁZIO LEONEL	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
16	E. M.	CARLOS KRAEMER	0039P2200520SIL_BONS AMIGOS-ED_INF
17	E. M.	EDMUNDO ODEBRECHT	0022P2200520SIL_DESAFIOS-ED_INF
18	E. M.	EGIDIO DOMINGOS BRUNETTO	0043P2200520SIL_GIRASSOL PRÉ-ESC
19	E. M.	ELIAS KAUAM	0068P22002202IL_MUNDO DAS COISAS:ED-INF:4-5
20	E. M.	FRANCISCO PEREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
21	E. M.	HAYDEE COLLI MONTEIRO	0022P2200520SIL_DESAFIOS-ED_INF
22	E. M.	IGNEZ CORSO ANDREAZZA	0040P2200520SIL_1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER
23	E. M.	JADIR DUTRA DE SOUZA	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
24	E. M.	JOAO XXIII	0040P2200520SIL_1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER
25	E. M.	JOAQUIM PEREIRA MENDES	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
26	E. M.	LUIZ MARQUES CASTELO	0039P2200520SIL_BONS AMIGOS-ED_INF
27	E. M.	MABIO GONÇALVES PALHANO	0022P2200520SIL_DESAFIOS-ED_INF
28	E. M.	MARIA CARMELITA VILELA MAGALHÃES	0028P2200520SIL_CRIANÇAS EM AÇÃO-PRÉ-ESC I
29	E. M.	MELVIN JONES	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
30	E. M.	MOACYR CAMARGO MARTINS	0045P2200520SIL_BAMBOLÊ VOLUME I
31	E. M.	NARA MANELLA	0027P22002202IL_EST-CRIANÇA-PRÉ-ESC II
32	E. M.	NEMAM SAHYUN	0039P2200520SIL_BONS AMIGOS-ED_INF
33	E. M.	PEDRO VERGARA CORREA	0044P2200520SIL_ADOLETA VOLUME I
34	E. M.	PROF. CORINA MANTOVAN OKANO PROF. MARIA IRENE VICENTINI	0039P2200520SIL_BONS AMIGOS-ED_INF
35	E. M.	THEODORO	0040P2200520SIL_1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER
36	E. M.	PROF. VITÓRIO LIBARDI	0022P2200520SIL_DESAFIOS-ED_INF
37	E. M.	REV. ODILON GONÇALVES NOCETTI	0045P2200520SIL_BAMBOLÊ VOLUME I
38	E. M.	SAN IZIDRO	0038P2200520SIL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
39	E. M.	TRABALHO E SABER	0028P2200520SIL_CR-CRIANÇAS EM AÇÃO
40	E. M.	VILMA RODRIGUES RIBEIRO	0027P22002202IL_EST-CRIANÇA-PRÉ-ESC II

Fonte: Prefeitura Municipal de Londrina (2024).

De acordo com as informações disponíveis no site da Prefeitura Municipal de

Londrina, com acesso realizado em 01/10/2024, o município possui 33 Centros Municipais de Educação Infantil. Dos quais, 13 CMEIs optaram por receber o livro didático para os P4, ou seja, aproximadamente 39% dos CMEIs optaram por receber o livro didático. Das 56 escolas municipais que ofertam P4, 27 unidades, optaram por utilizar livros didáticos, representando que aproximadamente 48% das escolas que ofertam P4 aderiram aos livros didáticos. A maior adesão ao uso do livro didático nas turmas de P4 localizadas em Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais pode ser compreendida pela transferência dessas turmas dos CMEIs para o espaço escolar destinado historicamente ao Ensino Fundamental. Essa reorganização, conforme analisam Campos e Rosemberg (2009), modifica não apenas a estrutura física, mas também a concepção de currículo e a identidade da Educação Infantil, abrindo espaço para uma tendência escolarizante.

Tabela 6 - Títulos dos livros didáticos escolhidos entre os CMEIs e Escolas Municipais do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que atendem turmas de P4 foram:

Seq.	Nome do livro didático	Nº de CMEIS que optaram pela obra	Nº de escolas que optaram pela obra	Total da obra seleciona entre CMEI e Escolas
1	Porta Aberta – Pré-escola I – Volume I – Livro do Aluno, destinado a crianças de 4 anos, Editora FTD.	9	6	15
2	Desafios – Educação Infantil – Pré-escola I – Volume I – Livro do Aluno, Editora Moderna Ltda.	3	5	8
3	1, 2, 3... É Tempo de Aprender – Educação Infantil – Pré-escola I – Volume I – Livro do Aluno, Editora LT.	1	3	4
4	Bons Amigos – Educação Infantil – Pré-escola I – Volume I – Livro do Aluno, Editora FTD.	0	4	4
5	Adoletá – Educação Infantil – Pré-escola I (4 anos) – Volume I – Livro do Aluno, Editora do Brasil S.A.	0	1	1
6	Bambolê – Educação Infantil – Pré-escola I – Volume I – Livro do Aluno, Editora do Brasil S.A.	0	2	2
7	Estação Criança – Educação Infantil – Pré-escola II (4 a 5 anos) – Volume Único – Livro do Aluno, Editora FTD.	0	2	2
8	Mundo das Coisas – Educação Infantil – 4 a 5 anos – Volume Único – Livro do Aluno, MVC Editora.	0	1	1
9	Girassol Pré-escola I – Volume I – Livro do Aluno, Editora Dimensão.	0	1	1
10	Criação – crianças em ação! – Educação Infantil – Pré-escola I (4 anos) – Volume I – Livro do Aluno, Editora FTD.	0	2	2

Total de CMEI e Escolas que aderiram às obras	13	27	40
--	-----------	-----------	-----------

Fonte: desenvolvida pela autora (2024).

Dos 13 CMEIs que solicitaram o livro didático, 9 (nove) optaram pela obra *Porta Aberta Pré-Escola volume I*, Editoria FTD, Carpaneda, 2020, sendo que o respectivo livro representa 69% da obra didática dos CMEIs. Analisando as escolas que atendem aos P4s, constatou-se que 6 (seis) solicitaram o livro didático, representando aproximadamente 22% da obra didática para os P4 nas escolas.

Constata-se que o livro *Porta Aberta Pré-Escola volume I*, Editoria FTD, Carpaneda, 2020 foi a obra mais escolhida para as turmas de P4 entre os CMEIs e escolas, sendo o livro analisado na pesquisa.

A adoção do livro didático por alguns CMEIs e Escolas Municipais do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que atendem turmas de P4 em Londrina evidencia uma contradição entre o discurso oficial do município, que defende práticas educacionais com sentido e significado para as crianças, e as práticas efetivamente implementadas, marcadas pelo caráter de reprodução e execução mecânica. Importa ressaltar que houve superposição na forma como se deu a introdução desse material no município.

Ao trazer o contexto da política educacional para a análise, observa-se que o livro didático não surgiu como uma necessidade do professor ou da criança, mas sim como uma proposta vinculada ao PNA (Brasil, 2019), fundamentada na ciência cognitiva e associada à concepção de memorização de letras e números, com ênfase no método fônico. A discussão que permeia o PNA (Brasil, 2019) buscava definir um método que possibilitasse a alfabetização das crianças, trazendo para a criança e para o professor a responsabilização pelo processo de aprendizagem e ensino (Moraes, 2020), esvaziando da análise as concepções e, para além do método, as condições físicas e materiais necessárias.

Sob a perspectiva do MHD, a introdução do livro didático na Educação Infantil expressa uma disputa ideológica em torno da concepção de currículo (Kramer, 1995a). De um lado, defende-se a centralidade da brincadeira, das experiências, da afetividade e do uso social das linguagens, mediadas pelo professor em propostas que valorizam a ação da criança; de outro, a inserção de um recurso pedagógico padronizado, em que o núcleo da atividade reside no material e não na relação ativa da criança com a experiência, caracteriza um movimento de escolarização da Educação Infantil e implica a redução da autonomia pedagógica docente.

A contradição entre a concepção de Educação Infantil e as práticas que a concretizam revela que o currículo é um campo de disputa (Moreira e Caudau 2007; Apple, 2011; Santomé, 2013b; Tadeu, 2013), e que materiais, métodos e objetivos de aprendizagem não são neutros, mas refletem lógicas e interesses vinculados às relações econômicas. O livro didático possui intencionalidade, Santomé (2007, p. 229), reflete: “Os livros didáticos selecionam, organizam e interpretam as informações para apresentá-las como verdades objetivas e neutras.” O autor apresenta que o livro didático não é neutro; há intencionalidades que se refletem na escola, desde a ação do professor até o processo de aprendizagem da criança. Portanto, a análise do livro didático investigado nesta pesquisa avança no sentido de verificar não apenas sua presença nas instituições, mas também sua relação com a concepção de ensino e aprendizagem efetivada com as crianças das turmas de P4.

6 ANÁLISE CRÍTICA DO CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO PORTA ABERTA – PRÉ-ESCOLA, VOLUME I

Apresenta-se nesta seção a análise técnica e crítica do livro didático *Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I*, de Carpaneda⁴ (2020), da Editora FTD, com base em pressupostos teóricos da Educação Infantil e à luz das DCNEI, da BNCC e de autores como Vigotski, Leontiev, Oliveira, Kramer e Mello. A análise considera aspectos estruturais, metodológicos, conceituais e pedagógicos do material, refletindo sobre sua adequação às concepções contemporâneas de infância, aprendizagem e currículo.

O livro didático *Porta Aberta*, volume 1, em sua introdução no Manual do professor⁵, menciona a consonância do conteúdo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, a BNCC e o PNA. Apresenta, ainda, os campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a faixa etária correspondente.

Ao abordar a proposta de ensino, o livro afirma estar de acordo com a PNA e a BNCC e que aprender as relações grafofonêmicas não significa, por si só, aprender a ler e escrever, sendo necessário articular esses elementos ao desenvolvimento da fluência oral, do vocabulário e da compreensão de textos (Brasil, 2019, p. 32). Embora reconheça que tais conhecimentos devem ser adquiridos e desenvolvidos no Ensino Fundamental, o texto enfatiza que a Educação Infantil deve preparar as crianças para a alfabetização. Tal contradição se explicita no manual ao empregar, de forma recorrente, termos como memorização, traçado e récita do alfabeto, o que, segundo Carbonieri, Magalhães e Pasqualini (2023), indica uma aprendizagem mais mecânica do que significativa.

Considerando essa contradição, infere-se que atividades com foco exclusivo

⁴ Isabella Pessoa de Melo Carpaneda de acordo com as informações do Currículo Lattes atualizado em 12/06/2025, é especialista em Língua Portuguesa. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e pelo Centro de Educação Unificado de Brasília, com especialização em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Coordenadora pedagógica e elaboradora de material pedagógico para a Educação Infantil e Ensino Fundamental há mais de 25 anos. Professora em cursos de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental desde 1990. Assessora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília (DF) desde 1984. Autora de livros didáticos pela editora FTD há mais de 35 anos.

⁵ A versão para professor possui explicação de como aplicar as atividades. Em questão de conteúdo, mantém as mesmas informações e apresentações da versão do livro para a criança.

na consciência fonológica e fonêmica fragmentam a aprendizagem, limitando-se à identificação de sons e representações gráficas das letras, sem garantir a compreensão de seus significados. Assim, não se promove uma aprendizagem emancipadora e significativa (Bajard, 1994; Souza; Souza; Girotto, 2013).

Nas páginas iniciais, o livro apresenta como base teórica autores como Piaget, Vigotski e Wallon. Ao mencionar Piaget, enfatiza a construção do conhecimento pela assimilação e acomodação, detalhando as três formas de conhecimento: físico, lógico-matemático e social. Ao citar Vigotski, destaca a metodologia de ensino-aprendizagem por meio da zona de desenvolvimento real e proximal, situando o professor como mediador entre o estudante e o conhecimento. Ao referir-se a Wallon, atribui à emoção o papel de alicerce das relações, articulando o desenvolvimento sociocognitivo ao amadurecimento da criança segundo sua idade (Carpaneda, 2020)

Esse conjunto de referências, entretanto, apresenta concepções teóricas distintas, combinando elementos da teoria cognitivista e da teoria histórico-cultural, o que pode gerar conflitos na compreensão do desenvolvimento infantil. Ao atrelar o amadurecimento a faixas etárias específicas, como em Piaget e Wallon, sobrepõe-se a dimensão biológica às interações sociais, econômicas e históricas que, para Vigotski, são determinantes no desenvolvimento da criança. A organização das atividades segue os direitos de aprendizagem e as propostas de literacia e numeracia explicitadas na PNA (Brasil, 2019).

Portanto, as divergências de concepções teóricas mencionadas, dificultam identificar a concepção de ensino e aprendizagem preconizada, sem que o conteúdo seja analisado criticamente, proposta está realizada nesta subseção. Em relação à formação da criança no aspecto de aprendizagem, a prática é descaracterizada por apresentar possibilidades de atividades com fins informativos, voltados à criação de reproduções, associações ou escrita, não fomentando a leitura em sua concepção de prática social, atrelada à ludicidade, imaginação, ampliação de repertório cultural, investigação e pluralidade de recursos textuais (Baktin, 1995; Sóle, 1998; Sarmiento, 2006). Para compreendermos melhor sobre esses apontamentos, apresentamos, abaixo, uma análise dos conteúdos e das formas presentes no livro didático analisado.

6.1 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Nesta pesquisa, a análise do livro didático foi realizada à luz das perspectivas

do desenvolvimento propostas pela THC. Para tanto, procedeu-se a uma seleção criteriosa das atividades, tendo como parâmetro as seguintes dimensões: estrutura e organização do material; concepção de infância, aprendizagem e desenvolvimento infantil; alfabetização e linguagem escrita; interações, brincadeiras e campos de experiência; avaliação e função pedagógica.

Faz-se necessário ressaltar que o livro se apresenta organizado em unidades temáticas, com atividades sequenciais que abrangem conteúdos relacionados à linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes visuais e movimento. A proposta editorial aparenta adotar uma abordagem interdisciplinar, com destaque para temas do cotidiano infantil.

Do ponto de vista técnico, a obra apresenta diagramação atrativa, com uso de cores, ilustrações e personagens recorrentes que dialogam com o universo infantil. O material é estruturado de forma linear e sequencial, prevendo progressão mensal de conteúdos e habilidades. Apesar de seu apelo visual e da organização didática clara, a estrutura tende a seguir uma lógica conteudista e escolarizada, o que suscita questionamentos quanto à compatibilidade com os princípios da Educação Infantil.

A análise pedagógica evidencia algumas limitações, tais como: predomínio de atividades mecânicas (pontilhar, copiar, traçar), com foco no produto final, em detrimento do processo de aprendizagem; ênfase na decodificação da linguagem escrita, por meio da associação entre letras e imagens, sem aprofundar o uso social da linguagem; e redução da arte à reprodução de modelos, desconsiderando sua dimensão simbólica e expressiva, conforme defendido por Vigotski (1991).

Além disso, a proposta curricular do livro mostra-se pouco sensível à diversidade cultural, à escuta das crianças e à construção coletiva do conhecimento. Observa-se uma tentativa de escolarização precoce da infância, em desacordo com os pressupostos pedagógicos que fundamentam a Educação Infantil como etapa da Educação Básica. Esse tipo de proposta revela uma concepção mecanicista da aprendizagem, voltada para a execução de tarefas, e não para a compreensão dos processos que conduzem à apropriação da linguagem escrita. Conforme Macedo (2011), quando se prioriza a memorização e a repetição de formas, desconsidera-se a construção simbólica do conhecimento e a criatividade infantil, que deveriam estar no centro da prática pedagógica.

Em consonância com o apresentado, observa-se uma escassa valorização das práticas culturais e dos contextos significativos. Ainda que o livro contenha referências

esporádicas a gêneros textuais como rótulos, revistas e gibis, essas menções ocorrem de forma fragmentada e pouco problematizada. Falta, portanto, uma articulação orgânica entre linguagem e cultura, fundamental na concepção de alfabetização defendida por autores como Kleiman (1995) e Mello (2018).

Sendo assim, foi possível identificar também, atividades que direcionam para uma escrita mecânica, com reproduções de letras, traçados e gêneros textuais que não se originam do repertório de conhecimentos das crianças. Observam-se, ainda, propostas que envolvem conceitos abstratos, os quais, considerando a periodização do desenvolvimento infantil, demandariam, inicialmente, a mediação do professor e o uso de recursos materiais que possibilitem à criança desenvolver uma ação concreta. Por exemplo, a simples contagem de números em sequência não garante que a criança compreenda a relação entre número e quantidade, sendo necessário o uso de materiais manipuláveis e a vivência de situações contextualizadas e problematizadas nas interações sociais, favorecendo a construção conceitual (Luria, 2001). Aprofunde-se a análise sobre as atividades.

Figura 4 - Atividade de contornar o gato e pontilhar o nome do animal



Fonte: Carpaneda (2020, p. 9).

De acordo com Carpaneda (2020, p. 37), o objetivo da atividade consiste em “[...] verificar se os alunos diferenciam escrita de desenho, se usam letras para escrever, quais seus repertórios de letras até o momento.” A atividade está localizada no início do livro, sendo contextualizada como parte do começo do ano letivo, com a intencionalidade de promover ludicidade e conhecer a criança.

Observa-se que o animal é caracterizado de forma estereotipada, sendo fundamental que as crianças tenham acesso a imagens correspondentes ao animal real. Do mesmo modo, apresentar apenas a imagem para que a criança selecione a escrita não favorece uma associação entre pensamento e linguagem; ao contrário, induz um processo de decodificação e de simples identificação das palavras como elementos distintos das imagens.

A aprendizagem da linguagem escrita deve ser permeada por situações significativas, o simples pareamento entre imagem e palavra, sem mediação e contextualização, favorece a memorização e a decodificação mecânica, mas não possibilita a internalização de conceitos e ampliação do pensamento verbal (Vigotski, 2001). Conforme Bakhtin (1995), a palavra carrega sentido social e histórico, e seu significado se constrói no diálogo, portanto, ao associar de forma estática imagem e palavra, a dimensão viva da linguagem se perde.

Figura 5 - Identificar a repetição da palavra “Elefante”

A, E, I, O, U, TEM VOGAL PRA CHUCHU!

LETRA E

1. CANTE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.
Proposta coletiva.

ELEFANTE INCOMODA MUITA GENTE

1) **ELEFANTE** INCOMODA MUITA GENTE
2) **ELEFANTES** INCOMODAM,
INCOMODAM MUITO MAIS

3) **ELEFANTES** INCOMODAM MUITA GENTE
4) **ELEFANTES** INCOMODAM, INCOMODAM,
INCOMODAM, INCOMODAM MUITO MAIS.

CANTIGA DE ACUMULAÇÃO POPULAR.

2. CONTORNE NA LETRA DA CANTIGA:

> DE [] O NOME DO ANIMAL.
> DE [] OS NÚMEROS.

44

Fonte: Carpaneda (2020, p. 9).

Carpaneda (2020, p. 80) apresenta o objetivo da atividade 1 como “[...] estimular os alunos [...] a tentar cantar a cantiga apontando as palavras no livro [...].” E os objetivos da atividade 2: “[...] ajudar os alunos a realizar a atividade 2. O desafio proposto não é o de saber o que está escrito, mas onde está escrito.”

Infere-se que a proposta almeja a associação mecânica entre som no ato de cantar e a representação gráfica no momento de apontar as palavras. A palavra escrita é tratada como um objeto visual correspondente a uma parte da canção e não permeada de signos e significados. Ao solicitar que a criança apenas aponte onde está escrita, a leitura se restringe a um reconhecimento visual e à localização espacial, sem contemplar a construção de sentido. O uso do verbo “ajudar” evidencia que a criança não é o centro da atividade, assumindo um papel passivo, condicionado pelo direcionamento do adulto, sem espaço para testar hipóteses, problematizar ou refletir.

Figura 6 - Atividade de silabação da palavra “elefante” e aquisição da letra “E”

3. LEIA O NOME DA FIGURA BATENDO PALMA A CADA PARTE PRONUNCIADA. DEPOIS, PINTE A QUANTIDADE DE PALMAS QUE VOCÊ BATEU. *Pronúncia esperada: E-LE-FAN-TE.*



ELEFANTE

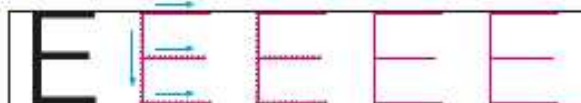
4. DESENHE UMA FIGURA QUE O NOME COMECE COMO ELEFANTE.



EMA

Produção pessoal de uma figura cujo nome comece com a letra E.

5. CUBRA O PONTILHADO DA LETRA E. DEPOIS, CONTINUE.



45

Fonte: Carpaneda (2020, p. 24).

A atividade, segundo Carpaneda (2020, p. 81), possibilita que os alunos reflitam sobre as partes orais da palavra, promovendo, assim, o desenvolvimento da consciência fonológica e favorecendo a compreensão de que a escrita registra a sequência dessas partes orais. Contudo, a ênfase no ensino isolado de fonemas e grafemas, associada à reprodução mecânica da letra, torna o processo de escrita passivo e superficial, privilegiando a memorização em detrimento da compreensão efetiva. Nesse sentido, observa-se, por exemplo, a apresentação da letra “E” em formato pontilhado para ser reproduzida, prática que restringe tanto a mediação docente quanto a ação intencional da criança. Tal abordagem limita a exploração do espaço gráfico, a formulação de hipóteses sobre a letra e a construção de significados pela criança em relação ao símbolo, conforme já problematizado por Soares (1986 e 1998).

Figura 7- Atividade de aquisição do sistema alfabético



24

Fonte: Carpaneda (2020, p. 24).

De acordo com Carpaneda (2020, p. 57), “[...] é que, a partir deste modelo, você, professor, possa organizar, ao longo do ano, a coleção de objetos que comecem

com as letras do alfabeto.” Ao analisar a abordagem da atividade no livro, identifica-se a atividade com base em uma educação tradicional, no qual o conhecimento é transmitido de forma unilateral, e a criança assume um papel passivo no processo de aprendizagem.

A crítica a essa metodologia se fundamenta na desconexão entre o objeto, a letra compreendida como signo e o significado, o que compromete a relevância da atividade para a formação do processo de leitura e escrita da criança, visto que a proposta não apresenta um contexto social do uso da letra, não gerando na criança um motivo para aprender para suprir uma necessidade (Leontiev, 1978). A atividade proposta busca privilegiar a aquisição do sistema alfabético, ou seja, a alfabetização em seu sentido mais mecânico.

Constata-se pela fala da autora, que o professor é quem organiza, seleciona e apresenta o objeto à criança. Isso torna a atividade pouco relevante para a formação social da criança. A criança não participa do processo, a seleção de objetos pelo professor não garante que o objeto faça parte do universo da criança, tornando-se uma decodificação abstrata e um pareamento mecânico. A criança pode até memorizar a letra, mas não compreende que a letra faz parte de um sistema de comunicação (Soares, 2017).

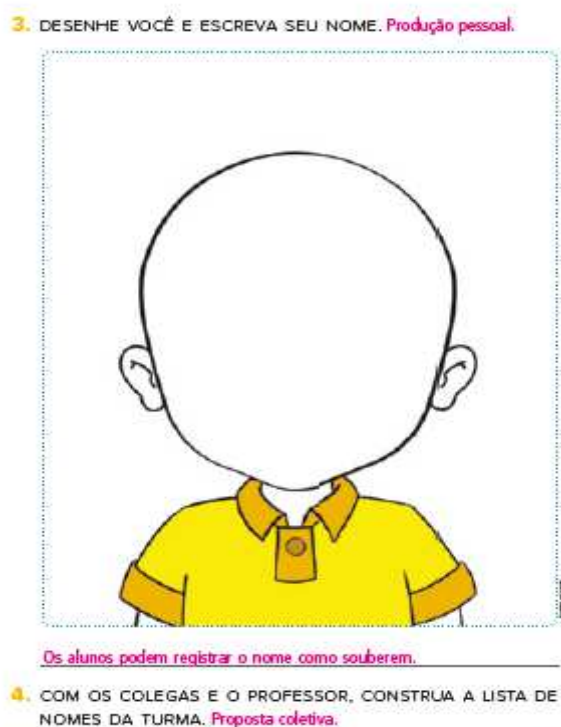
Figura 8 - Atividade de gênero textual



Fonte: Carpaneda (2020, p. 101).

Os gêneros textuais como história, conto, receita, folhetos, poesia, poema e provérbios, em grande parte das atividades estão voltados para aprender conceitos, identificar palavras e sons semelhantes, realizar atividades de reprodução das letras após a leitura. Reitera-se a leitura como uma possibilidade humanizadora, que sensibiliza a criança, desperta sentimentos e emoções, possibilita a reflexão, desenvolve a criatividade. O recurso amplo de gêneros textuais, aliado à mediação docente com o uso da linguagem, constitui-se como preparação significativa para os processos de leitura e escrita (Chaves, 2011).

Figura 9 - Atividade de desenho com modelo pré-estabelecido



11

Fonte: Carpaneda (2020, p. 9).

Segundo Carpaneda (2020, p. 39), o objetivo da atividade é possibilitar que as crianças “[...] se observem olhando-se no espelho e, depois, observem outras crianças por meio das imagens e, assim, reconheçam e valorizem as características físicas de seu corpo e de outras crianças, tanto das reproduzidas nas fotos como também dos colegas.

A proposta seria mais significativa se permitisse à criança expressar-se, realizando a distribuição dos órgãos dos sentidos de acordo com sua própria análise, sem partir de um modelo pré-fixado do rosto com as disposições das orelhas e a

estrutura do corpo. É fundamental que a criança, ao realizar o desenho, atue sobre a noção de espaço, organize a disposição dos elementos e crie a partir de sua percepção as formas, exercitando sua criatividade, autonomia e interpretação do mundo. Para Vigotski (1991), o desenho infantil é um dos primeiros sinais de representação utilizados pela criança, com ele, a criança reproduz elementos da realidade, ressignifica e atribui sentido próprio. Ao favorecer a liberdade de criação, o professor promove a expressão artística, mas também possibilita que a criança alcance as funções psicológicas superiores, como atenção, memória e pensamento.

Figura 10 - Atividade de fenômenos físicos e gustativos

3. LEIA E MARQUE.



A CANOA DE BRINQUEDO FLUTUA, OU SEJA, ELA

☐ AFUNDA.

☒ NÃO AFUNDA.

4. MARQUE A FRASE QUE COMBINA COM A IMAGEM.



☒ A CASA É AREJADA.

☐ A CASA É ABAFADA.

5. O PALADAR É O SENTIDO QUE PERMITE SENTIR O GOSTO DOS ALIMENTOS.

PINTE OS QUADRINHOS COM AS CORES QUE INDICAM OS SABORES DOS ALIMENTOS.

DE SABOR:

AZ DOCE	AM AZEDO	VM SALGADO	VD AMARGO
-------------------	--------------------	----------------------	---------------------






☐ AZ

☐ VD

☐ AM

☐ VM

97

Fonte: Carpaneda (2020, p. 9).

A descrição para a realização da atividade, de acordo com Carpaneda (2020, p. 133-134), consiste em:

[...] ler a frase em voz alta e chamar a atenção dos alunos para a palavra que está em destaque. Repetir a pronúncia da palavra flutua. [...] Ampliar o vocabulário dos alunos informando que a palavra flutuar tem significado semelhante a boiar, ou seja, pode se referir a objetos ou seres que estão sobre a água.

A proposta, realizada no papel, impossibilita a vivência e a real experiência da criança com o fenômeno que afunda ou flutua, nem das sensações como arejada e abafada ou das percepções gustativas. A perspectiva de descrever a característica do

fenômeno de forma abstrata não alcança a compreensão do significado em relação ao conceito, ao apresentar a imagem de uma canoa, não possibilita à criança ser inserida no campo do pensamento científico, onde teria condição de testar objetos com suas diferentes características e constatar os efeitos de flutuar e afundar.

Questões como arejada ou abafada são subjetivas e configuram-se no âmbito das sensações físicas, a criança precisa sentir e ter esse efeito nomeado, uma imagem não possibilita compreender o conceito de uma casa abafada. Da mesma forma, trabalhar o paladar por imagens, e, no caso, o rabanete, um legume com grande possibilidade de ser desconhecido do universo infantil, torna a atividade vazia, sem proposta de aprendizagem significativa, pois a atividade se constitui em adivinhar ou decorar o nome do legume e não sobre o paladar.

Figura 11 – Atividade de representação da idade



Fonte: Carpaneda (2020, p. 44).

Carpaneda (2020, p. 44), contextualiza a demanda do cotidiano com a numeracia, correlacionando a atividade com tema familiar da criança: a idade. Como situação problema para resolver com a criança, realiza perguntas como: "Existe outra forma de representar a idade do aniversariante que não seja colocar no bolo uma vela

para cada ano? Qual?” O objetivo consiste em verificar se a criança associa Algarismos à quantidade. Nesse mesmo âmbito, serão analisadas as figuras 11 e 12.

Figura 12 - Atividade de senso numérico

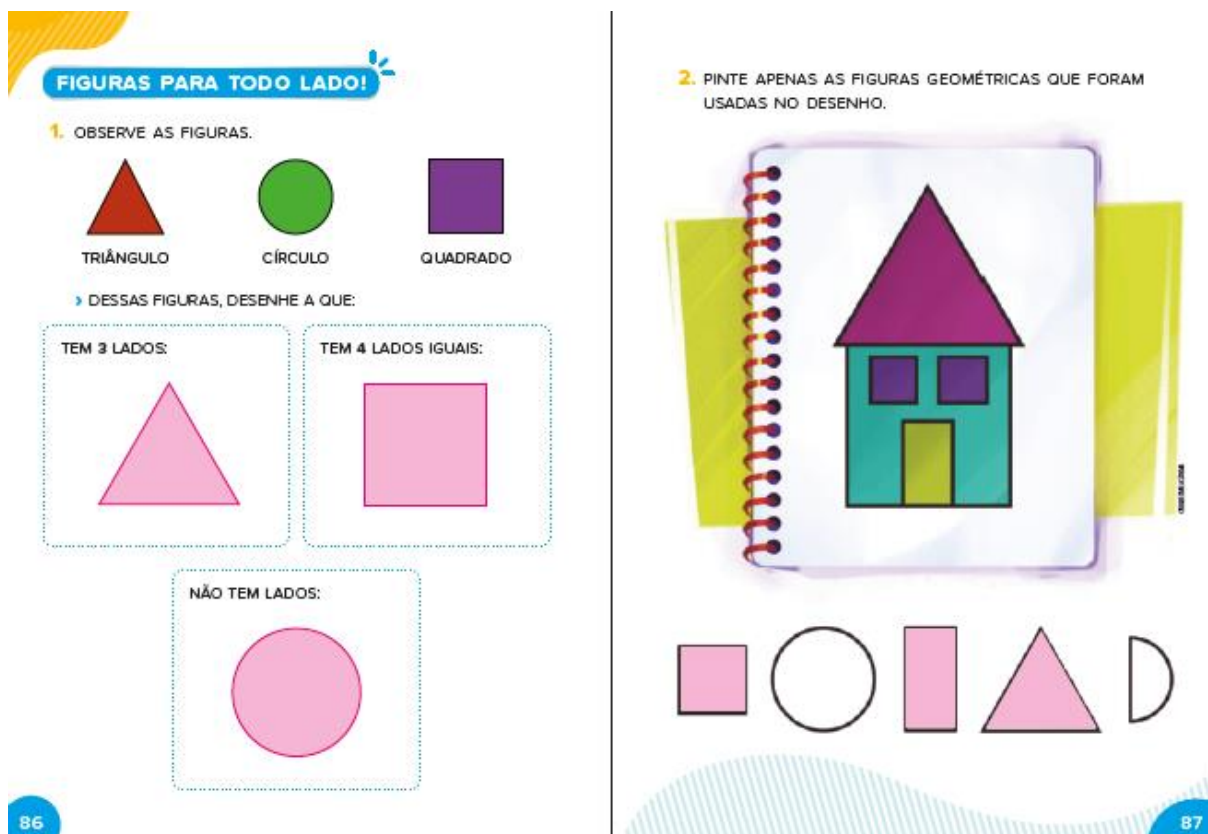


Fonte: Carpaneda (2020, p.101).

A autora aborda o conceito de senso numérico, “[...] capacidade que permite diferenciar, sem contar, pequenas quantidades de grandes quantidades [...]” (Carpaneda, 2020, p. 101). No entanto, autores como Moura (1996) e Necarato e Lopes (2009), defendem que o ensino de matemática na Educação Infantil deve partir da exploração em atividade socialmente contextualizada. Damazio e Almeida (2009) alertam que atividades que regem a ação da criança no que tange contagem e operações como conferir número de figuras, marcar e contar os pontos, repartir e mostrar o dedo com a idade são ações frágeis por estarem ligadas a experiências práticas imediatas e não favorecem a abstração necessária para operações mentais mais complexas. Com base em Vigotski (2003), o caráter espontâneo não possibilita

a aquisição das condições necessárias para o planejamento e deliberação.

Figura 13 – Atividade de figuras geométricas



Fonte: Carpaneda (2020, p. 125).

As atividades têm como objetivo apresentar as figuras geométricas às crianças, com ênfase no triângulo, círculo e quadrado. Ao serem inseridos conhecimentos geométricos nessa fase inicial de aquisição de noções matemáticas, de forma predominantemente abstrata, não se possibilita o real entendimento sobre a função, a forma e as características dessas figuras. A simples distinção visual e a seleção de elementos correspondentes não favorecem o desenvolvimento do pensamento geométrico. De acordo com Vigotski (2010), inicialmente, o pensamento matemático constitui-se como uma atividade externa e social. Nesse sentido, a criança necessita de instrumentos materiais e da mediação do professor com o uso da linguagem para transformar a ideia abstrata em uma atividade concreta e significativa.

As atividades expostas nas figuras de 4 a 13, evidenciam as inconsistências

em relação aos documentos norteadores da Educação Infantil. As experiências, vivências, brincadeiras, ludicidade, interpretações, estão, em grande parte, limitadas a atividades com finalidade de produção de escrita mecânica e desenhos pré-estabelecidos dentro do contexto, demonstrando que a seleção do livro didático, precisa ser aprofundada em sua aplicabilidade em sala de aula, problematizado e estudados os elementos que o levaram até às escolas.

Outro aspecto preocupante identificado no livro refere-se à forma como é trabalhado o desenho e as expressões visuais, ou seja, em vez de valorizar o desenho como linguagem da infância, como preconiza a BNCC (Brasil, 2017) e os estudos de Vigotski (1991), muitas atividades apresentam modelos prontos para serem copiados, desconsiderando o caráter simbólico e criador do ato de desenhar. Como destaca Vigotski (1991, p. 165), “[...] a formação da imagem no desenho infantil é o primeiro passo no caminho para a escrita, e constitui uma forma de atividade simbólica.” Assim, práticas que promovem apenas a reprodução de traços impedem o exercício da imaginação e o desenvolvimento das funções simbólicas superiores da criança, fundamentais para o processo de alfabetização.

A proposta do livro revela uma concepção de infância marcada por uma visão preparatória para o Ensino Fundamental, priorizando o desenvolvimento de pré-requisitos escolares. Embora o material declare valorizar a ludicidade e o protagonismo infantil, as atividades apresentadas se concentram, em grande parte, na realização de tarefas estruturadas, com ênfase em traçados, pontilhados, preenchimento de espaços e reprodução de modelos gráficos e numéricos. Isso evidencia uma concepção de criança como “aluno/a em formação” e não como sujeito histórico, social, de direitos e produtor de cultura (Brasil, 2009).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, representada por autores como Vigotski (2010 e 2001) e Leontiev (1978), o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais mediadas por signos, ferramentas culturais e práticas coletivas. A aprendizagem significativa depende da atividade orientada por um motivo e não da repetição mecânica de tarefas. Ao enfatizar atividades descontextualizadas e uniformizadas, o livro tende a desconsiderar a zona de desenvolvimento proximal das crianças, limitando sua autonomia e criatividade.

Em relação à linguagem oral e escrita, o material apresenta atividades que privilegiam o reconhecimento de letras, associação de imagens a fonemas, cópia de palavras e escrita de nomes. Embora o livro proponha algumas situações de leitura e

produção textual, estas aparecem frequentemente em formato de atividades dirigidas, com baixo grau de interlocução real e função social pouco explorada.

Essa abordagem está em desacordo com os princípios da Alfabetização como prática social, defendidos por autores como Soares e Batista (2003) e Mello (2010), que enfatizam a necessidade de expor as crianças à diversidade de gêneros textuais, em situações autênticas de comunicação. A valorização do código em detrimento do uso significativo da linguagem limita a compreensão do texto como um instrumento de mediação do mundo e da cultura.

A BNCC (2017) e as DCNEI (Brasil, 2009) apontam as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. No entanto, no Porta Aberta – Pré-Escola, as propostas de brincadeiras aparecem de forma marginal, geralmente vinculadas à execução de tarefas específicas, como jogos de contagem ou atividades motoras associadas ao conteúdo matemático.

Além disso, os campos de experiência, que deveriam servir de referência para a organização do currículo na Educação Infantil, não são explicitamente articulados ao material. Atividades como experiências, noções de grandeza, conceito de leve e pesado, afunda ou flutua, precisam ser vivenciados pelas crianças para possibilitar a compreensão do seu significado. A obra se estrutura em áreas do conhecimento tradicionais, o que reflete uma abordagem fragmentada e escolarizante do currículo, distanciando-se da proposta de uma formação integral e omnilateral da criança.

A função pedagógica do livro parece centrar-se na fixação de conteúdos e no controle da aprendizagem por meio de atividades padronizadas. Há pouca abertura para o registro das experiências das crianças, para a escuta sensível do professor ou para a construção de trajetórias de aprendizagem baseadas no interesse e no ritmo dos sujeitos. Como destaca Malaguzzi (1999), a documentação pedagógica deve ser uma prática de escuta, reflexão e reconstrução do percurso educativo da criança. Nesse sentido, o livro didático limita o papel do professor à aplicação do material, reduzindo sua autonomia na proposição de situações didáticas significativas.

Do ponto de vista técnico, o Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I apresenta qualidade gráfica e organização acessível para o uso em sala de aula. No entanto, sob uma perspectiva crítica, observa-se que a obra incorre em limitações pedagógicas importantes, ao promover práticas escolares antecipadas, fragmentadas e pouco responsivas às especificidades da infância.

A análise indica que o material está pouco alinhado aos fundamentos da

Educação Infantil defendidos pelas políticas públicas brasileiras, particularmente no que se refere à valorização das experiências, da brincadeira, da escuta pedagógica e da criança como protagonista. Ao priorizar atividades mecânicas e conteudistas, o livro didático analisado restringe as possibilidades de uma Educação Infantil crítica, criativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos, conforme orientam autores como Kramer (2005, 2006), Oliveira (2018) e Saviani (2011).

O conceito de aprendizagem e o currículo da Educação Infantil revelam contradição nos materiais do livro didático. Conforme afirmam Aquino e Cunha (1987, p. 185) a “[...] aprendizagem depende da posição que o aluno ocupa no campo das forças e das influências pedagógicas a que está submetido.” Percebe-se, assim, um campo de forças e influências que não valorizam a subjetividade e o tempo da criança, nem a participação ativa e intencional das crianças nas atividades.

No cenário oposto à educação mecânica, o professor atua como incentivador, mediador e propulsor do conhecimento por meio da experiência, como destacam Fontana e Cruz (1997, p. 66) ao citarem Vigotski:

Nesse sentido, destaca Vigotski, a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos. Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente.

O desenvolvimento promovido intencionalmente, com a ação da criança diante de atividades que proporcionem experiências significativas, respeita a individualidade e fomentam a criatividade. Sendo contrária à educação padronizada (Martins, 2009) compreende-se a padronização como parte do processo de formação de mão de obra para o sistema capitalista, e o professor nesse cenário também se torna um modelo padronizado de execução de atividades.

6.2 O TRABALHO DOCENTE COM O RECURSO DO LIVRO DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

Esta subseção objetivou identificar por meio da fala dos professores, como percebem a utilização do livro didático Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I, de Carpaneda (2020), Editora FTD, nas turmas de P4. Com base na análise qualitativa dos dados, as informações subsidiaram a pesquisadora para refletir, gerar conclusões e destacar contradições sobre as políticas educacionais, o currículo e a formação

docente, considerando a totalidade dos aspectos econômicos, políticos e sociais que integram o campo da Educação Infantil. Teles (2018) conceitua a totalidade como um método dialético que não tem a intenção de esgotar todas as determinações, mas sim compreender as expressões e os desdobramentos dos fenômenos sociais e suas correlações. Com o objetivo de preservar o anonimato dos professores participantes, optou-se por identificá-los por meio da letra “P” seguida de um número ordinal, atribuído individualmente a cada respondente.

A primeira pergunta do questionário tinha como fim identificar a participação do professor na seleção do livro didático. De acordo com as informações no site do PNLD, foram disponibilizadas por meio de um link, as obras didáticas com os seus respectivos conteúdos para análise e posteriormente a seleção por parte dos professores. A escolha da obra didática ficou sob responsabilidade das redes de ensino, em conjunto com as escolas. De acordo com o PNLD (2019, p. 2):

[...] o sistema identificará as redes com escolha unificada e fará o levantamento do material mais escolhido por elas para que seja adotado pelas escolas da rede. A Secretaria de Educação compete apenas orientar as escolas sobre o processo de escolha dos livros do PNLD e sobre o modelo adotado pela rede.

Parte-se do princípio de que, ao ser socializada a informação sobre a escolha de aderir ao livro didático na Educação Infantil, fundamentada na gestão democrática, a equipe escolar: diretor, pedagogo e professores; analisariam o conteúdo das obras e decidiriam por utilizar e escolher a obra ou optariam por não utilizar o livro. Visto isso, observa-se pelas respostas dos professores que a participação não se constituiu de forma participativa nas escolas que aderiram ao livro.

Das respostas, observa-se que a participação do professor foi agrupada em três categorias: a) Professores que participaram da escolha; b) Professores que participaram parcialmente ou indiretamente da escolha; e c) Professores que não participaram da escolha do livro. Sendo assim, dois professores participaram diretamente da escolha do livro didático, três participaram de forma parcial ou indireta e sete não tiveram qualquer participação nesse processo. Com esses dados, evidencia-se que, em sua maioria, os docentes que atuam no P4 não tiveram efetiva participação na seleção do livro didático.

Diante da interpretação dos dados qualitativos, é possível apresentar as seguintes conjecturas sobre o motivo pelo(s) qual(is) a maioria dos professores que responderam ao questionário não participaram da escolha do livro didático. Essas

hipóteses podem ter ocorrido isoladamente ou de forma concomitante, sendo elas:

Inconsistência na comunicação entre a direção do PNLD e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Londrina; atraso no repasse de informações e orientações da SME para as coordenações pedagógicas das escolas, o que pode ter inviabilizado a organização de um grupo de trabalho para a escolha democrática do livro didático; o processo de seleção do material didático na escola pode ter se restringido a um pequeno grupo de educadores, comprometendo o caráter democrático e a participação de todos os professores diretamente envolvidos na utilização dos livros em sala de aula; e é possível que tenha ocorrido uma descontinuidade entre o grupo de professores que participou da escolha do material e o grupo que, de fato, recebeu e utilizou. Dado que a seleção ocorre com antecedência de um ano letivo, a remoção de professores entre escolas ou mudanças de turmas pode ter gerado uma dissociação entre a decisão pedagógica e o recebimento do material.

Em relação à segunda pergunta, se o professor considera importante a utilização do livro didático, identificam-se três categorias de respostas, sendo: a) Considera importante a utilização do livro didático; b) Não considera importante, reprova o uso do livro didático; c) Considera a importância da utilização do livro didático com ressalvas.

Professores que consideram importante a utilização do livro didático foram 3 (três), dos quais um respondeu apenas “sim” e os demais justificaram:

Eu achei muito bom (P1, 2025)

Acho importante, pois as crianças demonstram grande interesse e curiosidade no livro, porém algumas atividades não condizem com a idade da turma, principalmente neste começo de ano (P8, 2025).

Professores que não consideram importante a utilização do livro didático foram 3 (três), dos quais responderam:

Não utilizei os livros... Uma das professoras utilizou apenas para enviar algumas tarefas às famílias, para que fizessem junto com as crianças. (P3, 2025)

Considero que não seja benéfico, uma vez que foge totalmente do foco da Educação Infantil, que deve ser uma fase permeada de experiências, passando a ser, no caso, uma prática engessada e de treino para o ingresso no ensino fundamental (P5, 2025)

Não considero importante, pois acho incoerente não utilizarmos impressões para atividades, pontilhados, etc., e depois encontrarmos tudo isso no livro. Se o papel impresso é algo negativo na EI, então não deveriam gastar tanto com a aquisição de Livro Didático. Sem falar que as atividades não são coerentes com a idade da criança (P9, 2025).

Professores que consideram a importância da utilização do livro didático com

ressalvas, foram 6 (seis), sendo as respostas:

Não sou muito a favor de livro didático na educação infantil, muitas vezes ele impede a flexibilização de ideias e experiências que surgem das vivências das próprias crianças. O bom professor tem que saber lidar com o seu uso, para que ele seja apenas uma ferramenta para consulta de ideias e conteúdos (P4, 2025).

Acredito no equilíbrio, usar o livro ensina a criança a manipulá-lo, noções de espaço e numerais. Porém, fazer o livro de apostila diária limita a criatividade e as explorações da criança. Dá para usar, mas não sempre (P6, 2025).

Auxilia em um complemento do conteúdo trabalhado em sala (P7, 2025).

Positivo que as crianças aceitaram muito bem devido às imagens e atividades prazerosas de serem feitas, e negativo que muitas atividades presentes no livro não estavam de acordo com os conteúdos e planejamentos, muitas como pontilhados por exemplo a recomendação era de não realizar em sala (P10, 2025).

Em termos. A educação infantil é uma etapa rica em descobertas e por isso não pode ficar restrita ao uso de um livro didático. Por outro lado, para professores com pouca experiência de atuação na educação infantil, o livro didático determina o mínimo de conhecimento necessário para a etapa de desenvolvimento em questão (P11, 2025).

Eu vejo como um material de apoio, mas, especificamente para esse livro, não considero tão importante. O conteúdo dele não agregava muito ao que o currículo pedia (P12, 2025).

Com relação à análise das respostas dos professores que consideraram importante a utilização do livro didático, identificou-se que dois docentes não apresentaram justificativas, o que permite hipotetizar uma possível ausência de reflexão mais aprofundada sobre o uso e a finalidade do material e da própria prática docente (Freire, 1996). Já o professor P8 justificou sua posição, destacando que as crianças demonstram interesse pelo livro, mas ponderou que algumas atividades não são condizentes com a idade das crianças da turma por estarem enfatizando o processo de escrita e conter textos extensos e se alinharem a uma proposta de aprendizagem por meio da memorização e repetição, não tendo o cerne o processo intencional da aprendizagem.

Entre os professores que não consideraram importante o uso do livro didático, as justificativas apresentadas permitem identificar os seguintes pontos críticos: práticas que antecipam conteúdos próprios do Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades da Educação Infantil; incoerência entre a orientação do município de não utilizar impressos e utilizar o livro didático; gasto com a aquisição de livros didáticos; e atividades inadequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, tanto no formato quanto nos objetivos.

No grupo dos professores que consideraram importante a utilização do livro didático com ressalvas, as limitações apontadas incluem: rigidez do material diante de ideias e experiências que surgem das crianças; e inclusão de atividades de

pontilhados que não são recomendadas para a Educação Infantil. Destaca-se a resposta do professor P7 (2025) que menciona que o livro “auxilia em um complemento do conteúdo [...]”, percebe-se que a prática pedagógica do professor está alinhada com a proposta do livro, mesmo não respondendo diretamente que considera importante a utilização do livro didático na Educação Infantil.

Por outro lado, esses docentes destacaram alguns aspectos positivos do uso do livro, tais como: servir como recurso de apoio para professores com poucas experiências, oferecendo um referencial mínimo de conteúdo para atuação na Educação Infantil; ferramenta de consulta para ideias e conteúdos; possibilidade de manipulação do objeto social livro didático por parte das crianças; e favorecimento para o ensino das noções espaciais e numéricas.

Destaca-se a resposta do professor P9 (2025), em que enfatiza que as atividades não são coerentes com a idade da criança. Ao analisar em conjunto suas respostas, o professor demonstra criticidade em relação a sua profissão e as tendências pedagógicas que são apresentadas na escola, não compreendendo o livro didático como uma proposta adequada para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças do P4. Em relação a resposta da professora P12 (2025), entende-se que o professor utiliza o livro como um recurso pedagógico para desenvolver as atividades, mas que o livro recebido não está alinhado à proposta curricular da Educação Infantil.

De modo geral, observa-se que há compreensão de que o livro não contribui como uma prática desenvolvente na Educação Infantil, como também pode antecipar a escolarização das crianças. Em relação à preocupação de ser um suporte para o professor com pouca experiência, conceitua-se a importância da formação inicial e continuada para os professores. As atividades de estágio docente contribuem para a formação profissional, apresentando o complexo e importante espaço escolar (Pimenta; Lima, 2012). Evidencia-se a importância da mediação crítica do professor em relação à utilização do livro didático podendo possibilitar propostas coerentes e que propulsionem o desenvolvimento infantil.

Em relação à terceira pergunta, buscou-se identificar a forma de utilização do livro didático no caráter de tempo, dias e horários de uso e sua relação com o conteúdo proposto. Identificaram-se três categorias, sendo: a) Professores que não utilizaram o livro; b) Professores que utilizaram eventualmente; c) Professores que alinharam o uso do livro ao planejamento

Respostas dos 2 (dois) professores que não utilizaram o livro:

Não utilizei, trabalhei os conteúdos de outras formas, com outras estratégias, não senti falta (P3, 2025)
 Eu, particularmente, tive abertura para não utilizar o livro didático, no ano em que trabalhei com a Educação Infantil (P5, 2025).

Respostas dos 3 (três) professores que alinharam o uso do livro ao planejamento, foram:

Alinhado aos Campos e expectativas de aprendizagem (P4, 2025)
 A atividade do livro estava vinculada ao tema do planejamento (identidade). Primeiro o livro foi apresentado assim como sua forma de usar, depois a atividade foi feita (P6, 2025)
 Trabalhamos de maneira classificatória de acordo com as atividades/nível e temas (P9, 2025).

Respostas dos 5 (cinco) professores que utilizaram o livro didático eventualmente foram:

Foi bom (P1, 2025)
 De forma dinâmica (P2, 2025)
 Utilizamos em sala como complemento e como tarefa para casa (P7, 2025)
 O livro foi utilizado como uma ferramenta extra, paralela ao projeto estabelecido pelo professor para o trabalho em sala de aula (P11, 2025)
 O uso fica a critério do professor, que decide como incluir no seu cronograma. No nosso quadro de atividades permanentes, temos um momento semanal para o livro didático, mas ele é curto — geralmente no intervalo entre a atividade principal e o jantar, quando as crianças poderiam ficar ociosas. Nesse tempo, eu tentava relacionar o conteúdo da semana a alguma atividade do livro. Às vezes, essa atividade se tornava a principal do dia, ocupando cerca de 50 minutos a uma hora (P12, 2025).

Em 2 (duas) respostas não foi possível identificar a forma de utilização do livro didático, se foi articulada ao planejamento, ao projeto ou como tarefa de casa, sendo as respostas:

Foi bom (P1, 2025)
 De forma dinâmica (P2, 2025).

Identifica-se que o livro didático foi utilizado de diferentes maneiras: como atividade mediada pelo professor, com a intenção de retomar conteúdos trabalhados durante a semana; como suporte para o ensino, com delimitação específica de momentos para seu uso; e como instrumento de ensino e aprendizagem, integrado ao planejamento semanal e envio de tarefa para casa. Enfatiza-se a resposta do professor P6 (2025) ao demonstrar que inicialmente o livro foi utilizado como um recurso de exploração pela sua finalidade social e posteriormente foi realizada a atividade. Pode-se inferir que a realização da atividade se torna o cerne da ação do ensino, como uma meta a ser realizada e cumprida, sem a análise da percepção da ação da criança com o seu próprio processo de aprendizagem.

Com relação aos professores que utilizavam o livro eventualmente, destaca-se a resposta do P12 (2025), em que o professor menciona que relacionava o conteúdo do livro com atividades desenvolvidas durante a semana e que a atividade do livro se tornava a principal do dia. Chama a atenção a centralidade que o livro recebe diante do planejamento do dia escolar. Demonstrando que a utilização do recurso implica em restringir outras atividades e ações que são primordiais para a Educação Infantil como o brincar e o interagir, reafirmando a necessidade da criticidade com relação ao livro nessa etapa da Educação Básica.

Observou-se também a opção de alguns docentes por não o utilizar, justificando que não consideram relevante sua aplicação junto às crianças, optando por estratégias que compreendem ser mais adequadas ao desenvolvimento infantil. Somente um professor especificou o horário e o tempo em que utiliza o livro, não obtendo esses dados dos demais professores.

Observa-se que a forma como foi determinada a utilização do livro didático reflete concepções distintas sobre a Educação Infantil. Os professores que optaram por não utilizar, demonstraram compreender que seu uso não favorece significativamente a aprendizagem. Já aqueles que o utilizaram parcialmente buscaram selecionar, de forma pontual, atividades que consideraram interessantes para desenvolver com as crianças em momentos específicos.

Há professores que enviaram o livro como tarefa para casa, o que chama a atenção esta prática na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que a criança precisa ter responsabilidade com a aprendizagem e a família deve acompanhar as atividades desenvolvidas na escola, porém caracteriza-se como uma ação conteudista e que agrava a desigualdade, visto que muitas crianças não terão o acompanhamento de um responsável para realizar a atividade ou até mesmo estão expostas a abordagens que não favorecem o seu desenvolvimento. De acordo com Nascimento (2014, p. 9) “[...] ao persistir na prática retrógrada e reprodutivista da tarefa de casa, a escola está compactuando para formar exatamente o fracassado do futuro, à medida que investe mais na memorização do que na criatividade.”

Com relação à quarta pergunta, sobre a relação das atividades do livro com as experiências concretas das crianças, as respostas foram apresentadas em três categorias: a) Professores que concordam que as atividades possuem relações com as experiências das crianças; b) Professores que concordam parcialmente que as atividades possuem relações com as experiências das crianças; c) Professores que

discordam que as atividades possuem relações com experiências das crianças.

Apresentam-se as respostas por categorias:

Professor que concorda que as atividades possuem relação com a experiência da criança:

Sim, são bem contemporâneos sim (P1, 2025).

Professores que concordam parcialmente que as atividades possuem relações com as experiências concretas das crianças, foram 7 (sete), sendo as respostas:

De forma parcial (P2, 2025).

Sim, as sugestões são bem bacanas, mas muitas vezes, principalmente a educação infantil, carecem de materiais (P4, 2025).

Sim, mas acho o livro muito carregado de textos, o que para crianças de 4 anos é inútil (P6, 2025).

Algumas sim outras não, apesar de muitas atividades apresentarem exemplos da vida em sociedade, em família, outras já apresentam coisas do mundo que as crianças desconhecem, como alguns animais, frutas, objetos. (P8, 2025).

Algumas atividades, como por exemplo, atividades sobre identidade (P9, 2025).

Nem todas. Penso que as crianças de educação infantil precisam desenvolver processos antes de realizar a escrita, como lateralidade, percepção auditiva e visual, antes de aprender a escrita e a leitura de palavras. Observei que no livro são propostas muitas atividades que partem da leitura da criança de frases ou palavras e não de imagens como é próprio da idade (P11, 2025).

Professores que discordam que as atividades possuem relações com as experiências concretas das crianças, foram 5 (cinco), sendo as respostas:

Prefiro atividades mais dinâmicas, mais lúdicas, acredito que tenham maior efeito na aprendizagem das crianças (P3, 2025).

Na nossa realidade na escola o conteúdo estava além do conhecimento dos alunos (P7, 2025).

Não, são atividades mecânicas, de treino de escrita, totalmente desvinculada com a realidade concreta vivenciada pelas crianças (P5, 2025).

Não (P10, 2025).

Não totalmente. Como o material é pensado em nível nacional, assume-se que todas as crianças de uma certa idade deveriam saber determinados conteúdos. Na prática, recebemos atividades que não fazem parte da vivência delas, o que as torna sem sentido. Por isso, precisamos adaptar para que façam sentido e se conectem com a realidade delas (P12, 2025).

Em análise às respostas, apenas um professor concordou totalmente com a adequação do material em relação às experiências concretas das crianças. A maioria dos professores apresenta limitações em relação ao uso do material, sendo eles: atividades mecanizadas; leitura extensa tornando-a inadequada para as crianças de 4 anos; atividades complexas para a idade das crianças; muitas atividades de leitura de frases ou palavras e atividades fora do repertório das crianças.

Com relação a concordar parcialmente com as atividades do livro nas experiências concretas das crianças, o professor P4 (2025) descreveu que algumas

sugestões são válidas, porém para as crianças são necessários os materiais. Interpreta-se que para a proposta de atividade correlacionar com as experiências concretas das crianças é necessário que as crianças consigam ver, pegar, entender sua função, destacar suas características, comparar e perceber sua utilização em suas vidas. Ao não possibilitar essa experiência, a aprendizagem não se constitui, pois não respeita a necessidade da criança, disponibiliza-se recursos dos quais estão dissociados a sua periodicidade.

Na mesma categoria de respostas dos professores que concordam parcialmente, o professor P8 (2025) escreve que no livro possuem atividades com objetos, frutas e animais dos quais as crianças não conhecem. Retoma-se a importância de apresentar a diversidade cultural, possibilitar momentos de exploração e vivências aos quais a criança busca respostas, questionamentos e o professor deve oportunizar esses momentos para ampliar o repertório das crianças dos conhecimentos do mundo.

Na categoria de discordância, cinco professores justificaram ao criticar as atividades por serem: mecânicas, voltadas ao treino de escrita e distante da realidade vivida pelas crianças, visto que o livro não contempla características regionais. O professor P5 (2025) apresenta criticidade em enfatizar que as atividades são mecânicas e não se relaciona com a realidade concreta das crianças, corroborando com a indicação que o livro didático na Educação Infantil não se compreende como um recurso importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Destaca-se a resposta P11 (2025), ao mencionar que “penso que as crianças de Educação Infantil precisam desenvolver processos antes de realizar a escrita, como lateralidade, percepção auditiva e visual[...], o professor apresenta um importante conceito da Educação Infantil ao desenvolver a criança em todas as suas possibilidades físicas e cognitivas. Ao não valorizar o desenvolvimento do equilíbrio, da atenção aos sons do seu entorno, concentração visual, compreensão do espaço corporal, aprimoramento da coordenação motora, o processo de leitura e escrita será falho, pois depende da ampliação do repertório de ações e de atividades da criança para possibilitar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Vigotski, 2003).

Ao analisar as respostas tanto na categoria “concorda parcialmente” quanto “discordam” percebe-se que os professores apresentam uma percepção recorrente,

de que o material não contempla a necessidade da criança na Educação Infantil. Apontando para uma urgência na revisão da adoção do livro didático na Educação Infantil, pois identifica-se que, mesmo com o professor buscando mediar ou adaptar a atividade, sua proposta não se encontra adequada para as crianças.

A quinta pergunta sobre a possibilidade de reflexão, criatividade, criticidade, ludicidade e investigação com as atividades, foi interpretada em duas categorias: a) Professores que concordam e b) Professores que discordam.

Professores que responderam que concordam que as atividades propostas no livro didático possibilitam a reflexão, criatividade, criticidade, ludicidade e investigação foram 2. Professores que responderam que discordam que as atividades propostas no livro didático possibilitam a reflexão, criatividade, criticidade, ludicidade e investigação foram 9, sendo as respostas:

Necessidade de alinhar o conteúdo à realidade social do ambiente escolar (P4, 2025).

Predominância de atividades mecânicas e pouco interativas (P5, 2025).

Uso excessivo de textos nos enunciados, exigindo explicações constantes e não favorecendo a autonomia (P6, 2025).

Não, a maioria das atividades tem enunciados com textos e a criança fica dependente de explicação (P7, 2025).

Reconhecimento de que nem todas as crianças têm maturidade para as reflexões propostas (P8, 2025).

Falta de potencial do material para promover experiências reflexivas (P10, 2025).

Importância de combinar o livro com outros materiais e estratégias (P9, 2025).

Não (P11, 2025).

Limitação das atividades sem a intervenção criativa do professor, que precisa adaptá-las para ampliar seu potencial (P12, 2025).

De acordo com as respostas dos professores, justifica-se a discordância em relação à possibilidade de reflexão, criatividade, criticidade, ludicidade e investigação com as atividades propostas no livro didático em decorrência dos seguintes aspectos: necessidade de alinhar o conteúdo à realidade social e escolar da criança; poucas crianças possuem condições para compreender as reflexões propostas; atividades pouco interativas e predominantemente mecânicas; uso excessivo de textos, exigindo explicações e intervenção do professor e não favorecendo a autonomia da criança; e falta de potencial no material para possibilitar uma experiência reflexiva.

Ao analisar as respostas, pode-se inferir que a pouca possibilidade de reflexão, criticidade, ludicidade e investigação consiste na própria concepção do livro didático para a Educação Infantil. A criança aprende, explora, reflete, investiga por meio das interações sociais e das experiências que o ambiente escolar, em conjunto com a mediação da linguagem que o professor propicia, oferece. Uma Educação Infantil que

não promove experiências concretas de brincadeiras e experiências não possibilita à criança agir sobre o ambiente e sobre o seu pensamento (Vigotski, 2001).

A sexta pergunta objetivou identificar se as atividades do livro didático proporcionavam a valorização das diversas culturas, etnias, gêneros e classes sociais. As respostas foram identificadas em três categorias, sendo: a) Sim, o livro didático valoriza a diversidade; b) O livro didático valoriza parcialmente a diversidade, e c) O livro didático não valoriza a diversidade.

As respostas dos professores que compreendem que o livro didático valoriza a diversidade, foram:

Sim, pois a grande maioria das atividades envolve as diferenças em todos os sentidos (P8, 2025)

Sim, por meio das histórias apresentadas e imagens para que a criança faça associações (P9, 2025).

As respostas dos professores que compreendem que o livro didático valoriza parcialmente, por meio das atividades propostas, as diversas culturas, etnias, gêneros e classes sociais, foram:

Acredito que existem outras formas de se trabalhar essas propostas, de maneira mais dinâmica (P3, 2025)

Ele apresenta exemplos que devem ser complementados, pois a abrangência sobre esses temas é bem extensa (P4, 2025)

Aborda, mas não é aprofundado (P6, 2025)

Bem pouco. O livro faz uso de muitas imagens estereotipadas (que não trazem a visão da realidade) e aborda muito pouco as questões de diversidade (P11, 2025)

Trazia bastante a questão indígena e africana. Questões de gênero não eram abordadas. Classe social também não. Diferenças culturais apareciam, mas normalmente relacionadas às questões étnicas (P12, 2025).

E dois professores consideram que o livro didático não valoriza, por meio das atividades propostas, as diversas culturas, etnias, gêneros e classes sociais.

Em análise às respostas, pode-se interpretar que os professores que responderam “sim”, sem justificar e “não”, sem justificar, talvez não tenham claros os conceitos que envolvem o trabalho no âmbito da diversidade cultura, étnicas, de gênero e de classe social, pois esperava-se que argumentassem apresentando os motivos pelos quais o livro valoriza ou não valoriza a diversidade.

De acordo com Ramalho (2015, p. 5) para trabalhar a diversidade, “O professor deve ter claros os objetivos para conseguir que os alunos interajam entre eles, para que ocorra uma troca, tanto dos alunos entre si, quanto do professor com eles.” Com relação às respostas dos professores que consideram que o livro didático valoriza parcialmente as diversas culturas, etnias, gêneros e classes sociais, foi possível de

identificar que: existem formas mais significativas para trabalhar as propostas de diversidade; há necessidade de complementação por ser um tema que demanda aprofundamento; há uso de imagens estereotipadas, que não trazem a visão da realidade; aborda questões relacionadas às culturas indígenas e africana, não identificando atividades que envolvam gênero e classe social.

A resposta do professor P11 (2025), ressalta que o livro possui imagens estereotipadas e há uma restrição com relação à diversidade. Entende-se que o livro não está atualizado com as necessidades sociais e comprometido com a formação integral da criança, em que imagens estereotipadas desvalorizam ou ressaltam uma cultura ou característica, impossibilita que a criança tenha acesso a riqueza dos detalhes das fotos reais como também conheça ou descubra a diversidade social, cultural e étnica que a permeia.

A sétima questão indagou se a linguagem apresentada no livro didático é clara, acessível ou se reforça estereótipos ou preconceitos, e as respostas foram classificadas em três categorias: a) Professores que consideram a linguagem clara; b) Professores que consideram a linguagem clara, mas com limitações; c) Professor que considera que a linguagem do livro reforça estereótipos.

Houve uma resposta concordando que a linguagem do livro é clara, porém não justifica, impossibilitando a análise.

As respostas dos professores que consideram a linguagem do livro didático clara, mas com limitações, foram:

É uma linguagem direcionada a crianças do Ensino Fundamental (P3, 2025).

É bem pontual, não aprofunda as discussões (P4, 2025).

Acredito que poderia ser melhor, pois algumas coisas são complexas para explicar para uma criança de 4 anos (P6, 2025).

É uma linguagem clara, porém algumas propostas necessitavam de leitura e ajuda do professor, em toda a proposta (P8, 2025).

A linguagem era clara, mas, por ser mais formal, usava palavras que as crianças não conheciam, como “assinalar”. Nesse caso, era preciso explicar o significado (P12, 2025).

A resposta do professor que considera que a linguagem do livro didático reforça estereótipos, foi:

Reforça estereótipos. As figuras com personagens de diferentes etnias aparecem, na grande maioria, com desenhos estereotipados, enquanto as figuras de seres humanos reais são quase totalmente de pessoas brancas e de cabelos claros, reforçando o padrão arcaico de uma única raça (P10, 2025).

Em relação à análise das respostas, podemos considerar que, na concepção de um adulto, a linguagem do livro didático pode ser clara, mas, na perspectiva da

criança, provavelmente não seja, pois na categoria que considera a linguagem parcialmente clara, muitos justificaram que a criança precisava da linguagem do professor para realizar e interpretar a atividade. As respostas que consideram a linguagem clara com limitações foram interpretadas como: linguagem para crianças do Ensino Fundamental e complexidade na linguagem, necessitando da linguagem do professor para possibilitar a compreensão por parte da criança.

A resposta do professor P10 (2025) que identifica a presença de estereótipos e preconceitos, menciona a predominância de pessoas brancas e de cabelos claros nas imagens dos livros e figuras estereotipadas em relação ao tratamento de diferentes etnias. No caso, identifica-se que o professor analisa a linguagem escrita incorporando também a linguagem visual. Essa crítica indica a relevância das imagens na construção de significados e na representação social pelas crianças, o que pode reforçar padrões culturais excludentes (Mununga, 2022).

Na análise dos dados, observa-se que os professores demonstram uma preocupação recorrente com a adequação da linguagem do livro didático à faixa etária das crianças da Educação Infantil. Essa preocupação não se limita apenas à escolha das palavras, mas também à forma como as propostas são estruturadas, considerando o vocabulário, a clareza dos enunciados e a complexidade das tarefas.

A oitava questão, em relação à adequação do material para atender crianças com diferentes necessidades educacionais, teve as respostas foram classificadas em: a) O livro didático não é adequado para atender crianças com diferentes necessidades educacionais e b) O livro didático é parcialmente adequado para atender crianças com diferentes necessidades educacionais.

Das 9 (nove) respostas dos professores que consideraram que o material não é adequado, 4 respostas foram “não” sem apresentar justificativa, as respostas com justificativa foram:

Não, é uma linguagem bem lúdica (P1, 2025)
 Não. Muito fraco para educação especial (P4, 2025)
 Não, não abrange a diversidade de uma sala de aula (P5, 2025)
 Não, é cheio de textos e não é um material pensado para a inclusão (P6, 2025)
 Não, pois até com a diferença de meses de idade em alguns momentos fica difícil utilizar o livro, por exemplo, espaço para realizar a atividade (P8, 2025)
 Não. O que precisa ser adaptado no planejamento, não acontece no livro didático (P9, 2025).

As 2 (duas) respostas dos professores que consideraram que o material atendia parcialmente, foram:

Parcial, foram necessárias algumas adaptações (P1, 2025)
 Para as crianças com necessidades especiais que eu tinha na turma, sim, mas não sei dizer se havia versão em braile ou letras ampliadas para baixa visão (P12, 2025).

A resposta (P1, 2025) não pode ser categorizada, pois o professor respondeu “não” ao se referir à adequação do livro didático para o atendimento de crianças com necessidades especiais, e como justificativa apresentar “bem lúdica”, demonstra que talvez a pergunta não foi compreendida.

Observa-se consenso entre as respostas dos professores ao indicarem que o livro didático não é adequado para atender crianças com necessidades educacionais especiais. Os principais motivos apontados foram: ausência de recursos de acessibilidade; excesso de textos e pouca ludicidade; e a necessidade constante de adaptações por parte do professor para que o material possa oferecer uma proposta inclusiva. As percepções evidenciam que, para que o planejamento contemple atividades adaptadas e significativas, é essencial que o docente compreenda as especificidades de cada criança. Nesse sentido, reforça-se a importância da formação continuada, pautada nas demandas reais e nas pesquisas do campo da educação inclusiva. Afere-se, por meio da interpretação das respostas que o livro didático não é um recurso que enriquece a aprendizagem das crianças, e sim a mediação do uso da linguagem e a intencionalidade do professor aliadas às experiências e interações proporcionadas no contexto social e escolar.

Com relação à nona pergunta, sobre a necessidade de adaptar as atividades, as respostas foram categorizadas em: a) Não é necessário fazer adequação e b) Necessário realizar adequações parciais. A única resposta de professor que não considera ser necessária a adequação nas atividades do livro didático — uma resposta não obteve justificativa, impossibilitando analisar.

As 10 (dez) respostas de professores que consideram necessários realizar adaptações nas atividades do livro didático, uma resposta não teve justificativa, as demais foram:

Muitas vezes (P3, 2025)
 Sim. Complementação de ideias e adequação de materiais (P4, 2025)
 Sim, porém, verifico que não há como adequar um livro didático, por ele já ser um produto com fim em si mesmo (P5, 2025)
 Sim, com explicações e usando muitas vezes só a parte da atividade com desenhos é mais um uso esporádico (P6, 2025)
 Sim, mas mudando muita coisa e aí perde a intenção do livro e da proposta apresentada, sendo assim não precisaria dele (P8, 2025)
 Sim. O livro deveria ser para apresentar situações lúdicas para o professor trabalhar com a criança (P9, 2025)

Sim. Era utilizado apenas como um complemento para o planejamento ou tarefa (P10, 2025)

Sim. É necessário adaptar as atividades de acordo com a realidade de cada turma. As crianças chegam nas turmas de P4 quase sempre sem base nenhuma de leitura e escrita, o que não permite a utilização do livro da forma proposta (P11, 2025)

Sim, sempre. Às vezes por não ter relação com a realidade, outras por serem muito simples ou difíceis demais. Era preciso explorar mais para desenvolver melhor as habilidades (P12, 2025).

Não se considerou a resposta do P1 (2025), por responder “SIM NÃO”, impossibilitando a interpretação da resposta.

Verifica-se, a partir das respostas, que a maioria dos professores identificaram a necessidade de realizar adequações nas atividades propostas pelo livro didático. As justificativas apresentadas para as adaptações foram interpretadas sendo: formato engessado do material, pouca ludicidade, necessidade de contextualização social e cultural à realidade da criança, incompatibilidade com a periodização do desenvolvimento infantil (especialmente quanto às habilidades de leitura e escrita) e atividades consideradas simples, fáceis ou desinteressantes para as crianças. Um docente mencionou que a atividade que utiliza esporadicamente no livro é a relacionada a desenho.

Observa-se, ainda, que três professores expressaram criticidade quanto ao uso do livro, afirmando que: o material tem por finalidade a si próprio, não permitindo adaptações efetivas; o nível de alterações necessárias o tornaria dispensável; e sua função deveria restringir-se a apresentar situações lúdicas para subsidiar o planejamento docente.

As respostas evidenciam que a ação docente se configura como uma prática intencional e intelectual (Gasparin, 2012). O professor analisa, cria e propõe atividades significativas para o desenvolvimento infantil, evidenciando que o valor formativo reside na mediação pedagógica do professor com o uso da linguagem e na atividade consciente da criança em seu processo de aprendizagem.

A décima pergunta buscou identificar se as crianças compreendem as atividades realizadas por meio do livro didático, as respostas dos professores foram categorizadas em: a) Sim, as crianças compreendem as atividades; b) Sim compreendem parcialmente e c) Não as crianças não compreendem as atividades.

Com relação às 3 (três) respostas dos professores que afirmaram que as crianças compreendem as atividades, as respostas foram “sim”, sem apresentar justificativa.

Com relação às 6 (seis) respostas dos professores que identificam que as crianças compreendem as atividades parcialmente, foram:

É necessário orientação constante, muitas vezes cansativo para elas (P3, 2025).

Se explicar sim, mas eles não se interessam muito (P6, 2025).

Sim, mas porque os professores explicavam. Sem essa contextualização, elas se tornariam mecânicas e sem sentido (P12, 2025).

Parcialmente (P4, 2025).

Depende da atividade, pois P4 é uma turma iniciante na rotina escolar, não são todas as crianças que já tiveram contato com folhas, lápis, livros, e neste mundo tecnológico a coordenação motora está cada vez pior, imagine a compreensão com regras e com o faz de conta de algumas propostas (P8, 2025).

Somente aquelas atividades adequadas para a idade. A leitura deve ser atrativa passada pela professora e a interpretação de texto deve ser oral (P9, 2025).

As 3 (três) respostas dos professores que afirmaram que as crianças não compreendem as atividades, uma resposta foi “Não” e não apresentou justificativa, as demais foram:

Muitas não (P10, 2025).

Não. Elas não sabem ler (P11, 2025).

Em análise às respostas dos professores que afirmaram que as crianças compreendem e dos que indicam que elas não compreendem as atividades propostas no livro didático, observa-se que os dois grupos não apresentaram justificativas, o que impossibilita identificar os motivos que sustentam essas percepções. Já os professores que indicaram compreensão parcial apontaram elementos que permitem inferir que, para que haja entendimento por parte da criança, é necessária a intencionalidade docente e a mediação da linguagem, incluindo explicações, orientações, contextualização e leitura das propostas. Além disso, mencionaram que a idade e a etapa de desenvolvimento das crianças, compreendida pela THC como periodização, dificultam a leitura autônoma e que o pouco contato com o recurso “livro” também interfere na compreensão.

Pode-se afirmar que, quando presente, a compreensão da atividade está diretamente vinculada ao professor, que transforma a proposta do livro em uma atividade significativa e adequada à realidade e às capacidades de cada criança. É fundamental que as crianças sejam apresentadas a novos desafios e oportunidades de aprendizagem; no entanto, trazer precocemente uma concepção formal de leitura e escrita desloca o foco do campo da infância e reduz as possibilidades de vivências de conhecimento. A prioridade de aprendizado na Educação Infantil deve ser a ampliação do repertório cultural, por meio de experiências corporais, musicais,

linguísticas, socioemocionais e lúdicas. Para além da habilidade, é essencial que as propostas possibilitem que a criança intervenha, crie, brinque, gere hipóteses e aprenda por meio das relações com pares mais experientes e pelas interações que constituem o ambiente escolar. Identifica-se uma condição de desenvolvimento, permeada pela mediação docente com o uso da linguagem e pela ação intencional da criança com a atividade (Vigotski, 2001)

Analisando a décima primeira pergunta sobre a contextualidade dos textos, as informações e a adequação ao público alvo, identificou-se três categorias de respostas, sendo: a) Consideram os textos claros e adequados a idade; b) consideram parcialmente adequados e c) Consideram inadequados para a idade.

As 5 (cinco) respostas dos professores que consideram que os textos, as informações são contemporâneas, claras e adequados a idade do público-alvo foram: 2 (dois) responderam “Sim” sem justificar, e os que justificaram foram:

Segue a cartilha de conteúdos da secretaria (P6, 2025)

Para o professor sim (P7, 2025)

Os textos são muito bons e adequados (P11, 2025)

Sim. Apresentavam diversos gêneros textuais, de forma curta, o que é importante para manter a atenção. Também abordavam temas contemporâneos, como questões étnicas e culturais (P12, 2025).

A resposta do professor que compreende os textos com parcialmente adequados, cujas informações são contemporâneas, claras e adequadas a idade do público-alvo e resposta, foi:

Parcialmente, depende da localidade e do contexto do ambiente escolar (P4, 2025).

Com relação às respostas dos professores que consideram inadequados os textos e as informações para a idade do público-alvo, uma resposta foi “Não” sem justificar. As respostas com justificativa foram:

Não, poderia ser melhor, pois como já respondi em outra pergunta, o P4 tem crianças imaturas para receber um livro didático com tantas informações (P8, 2025).

Não são adequados para a faixa etária (P4). Algumas atividades deveriam ser utilizadas no 1º ano (P9, 2025).

Não. Pelo menos quanto ao que solicita a Educação da Prefeitura de Londrina (P10, 2025).

Com a interpretação das respostas, constata-se que os professores que consideram os textos e as informações contemporâneas, claras e adequados idade identificam: clareza e concisão nos textos; variedade de gêneros textuais; abordagem de temas atuais e relevantes. Em relação à resposta do professor que identifica parcialmente adequado, destaca-se que a adequação depende da localidade e da

contextualização da criança no âmbito escolar e social.

As respostas dos professores que consideram inadequados os textos e as informações do livro didático para a idade apontam os seguintes fatores: excesso de informações para as crianças; atividades mais adequadas ao 1º ano do Ensino Fundamental; ausência de contextualização e ludicidade; e alinhamento rígido à cartilha da Secretaria. Compreende-se que a “cartilha” mencionada pelo professor possivelmente se refere ao Caderno Municipal de Orientações da Educação Infantil e/ou à Grade Curricular da Educação Infantil de Londrina.

Esse aspecto evidencia o que Saviani (2016) descreve como sendo o currículo escolar como um conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola e que estabelece lições não declaradas de modo informal. Ao analisar os documentos que regem a Educação Infantil de Londrina e confrontá-los com as percepções dos dois docentes, emerge um ponto de inquietação sobre os motivos que levaram os professores a desenvolverem tal compreensão de que o livro está de acordo com as expectativas da Secretaria Municipal de Educação de Londrina.

Algumas hipóteses podem ser levantadas: Cultura escolarizante, constituindo um currículo escolar que transmite e reforça o entendimento de que o livro didático está em conformidade com a expectativa de aprendizagem para as turmas de P4; ou desarticulação por parte dos docentes em relação aos processos curriculares definidos pelo município.

Em análise às respostas, pode-se afirmar que embora alguns professores reconheçam aspectos positivos nos textos e informações do livro didático alinhados à faixa etária do P4 e mencionem que abordam questões contemporâneas como questões étnicas e culturais, a percepção da maioria dos professores é de que os textos e informações são incompatíveis com a etapa do desenvolvimento das crianças. Importante destacar que dois professores mencionaram que o livro didático estava de acordo com a cartilha do município, e conforme o estudo realizado na pesquisa, as concepções da Educação Infantil preconizadas pelo município não se alinham com as perspectivas de atividades propostas no livro didático.

A décima segunda pergunta, sobre se os conteúdos e as ilustrações apresentarem sentido e significado para as crianças, foi categorizada em: a) Professores que compreendem que os conteúdos e ilustrações apresentam sentido e significado para as crianças; b) Professores que compreendem que parcialmente os conteúdos e ilustrações apresentam sentido e significado para as crianças e c)

Professores que compreendem que os conteúdos e ilustrações não apresentam sentido e significado para as crianças.

As 5 (cinco) respostas dos professores que compreendem que os conteúdos e ilustrações apresentam sentido e significado para as crianças foram: 3 responderam “Sim” sem justificativa, e as demais foram:

Sim, se esclarecido pela professora (P9, 2025)

Sim. O livro trazia imagens reais e desenhos, mesclando ludicidade e realidade. Por exemplo, ao falar sobre indígenas, mostrava fotos reais, não apenas desenhos (P12, 2025).

As 3 (três) respostas dos professores que compreendem que parcialmente os conteúdos e ilustrações apresentam sentido e significado para as crianças foram:

Parcialmente (P4, 2025)

Os textos não, as imagens sim (P6, 2025)

Alguns sim outros não (P8, 2025).

As 3 (três) respostas dos professores que compreendem que os conteúdos e ilustrações não apresentam sentido e significado para as crianças, foram: uma resposta foi “não” sem justificar, e as demais foram:

De forma estereotipada, as crianças gostam muito do visual, o que as estimula eles a realizarem, muitas vezes não tendo muito significado (P10, 2025)

Não. As figuras são estereotipadas. São apresentadas poucas imagens reais em algumas situações e normalmente, estão distantes da realidade diária da criança (P11, 2025).

Observa-se que os professores que consideram que os conteúdos e ilustrações do livro didático apresentam sentido e significado para as crianças destacaram a intencionalidade docente e mediação da linguagem como fator essencial para favorecer a compreensão infantil. Entre os exemplos citados, mencionou-se o equilíbrio entre a apresentação de imagens reais e imagens desenhadas, especialmente no caso da abordagem da cultura indígena, o que contribuiu para uma representação mais significativa.

Entre os professores que afirmaram que os conteúdos e ilustrações são parcialmente compreendidos pelas crianças, não foram apresentadas justificativas detalhadas, com exceção de uma resposta que apontou que os textos não possuíam sentido e significado para o público infantil, enquanto as imagens sim. Nesse aspecto, nota-se que a linguagem visual, por mobilizar a imaginação, o repertório cultural e a capacidade de associação, favorece a exploração mais significativa das atividades. Em contrapartida, o uso de textos como principal recurso não se apresenta como a forma mais adequada para a inserção das crianças no campo da leitura, pois, nessa

etapa, elas precisam vivenciar experiências concretas que lhes permitam compreender a importância e o sentido da leitura, caracterizando a fase de exploração social da leitura dentro de sua zona de desenvolvimento real (Vigotski, 2001 e 2010).

Por fim, os professores que consideram que os conteúdos e ilustrações não apresentam sentido e significado para as crianças mencionaram que as imagens apresentadas são estereotipadas e, na maioria das vezes, compostas por desenhos, sem relação direta com a construção de sentido e significado no âmbito textual.

Pode-se concluir que os professores compreendem que os textos não possuem sentido e significado para as crianças. As imagens, por sua vez, por serem atrativas em suas cores e apresentarem desenhos voltados ao público-alvo, em alguns casos possuem sentido e significado; em outros, porém, necessitam do professor para possibilitar a sua compreensão.

Em relação à décima terceira pergunta, que questionou se a implementação da BNCC do livro didático contribui para o desenvolvimento infantil no que se refere aos aspectos cognitivo, social e cultural, as respostas foram classificadas em: a) Professores que consideram favoráveis; b) Professores que concordam parcialmente e c) Professores que não concordam.

As 4 (quatro) respostas dos professores que consideram parcialmente favorável a implementação da BNCC e do livro didático para o desenvolvimento infantil, 3 foram “Sim” sem justificativa, e uma foi:

Sim, acredito que feito de forma clara e simples contribui bastante (P8, 2025).

As 4 (quatro) respostas dos professores que consideram favorável parcialmente a implementação da BNCC e do livro didático para o desenvolvimento infantil foram:

Parcialmente. Não é o livro que promove esse desenvolvimento, mas sim a maneira como o conteúdo é abordado e transmitido (P4, 2025).

Sim, mas não para o P4; seria mais interessante um material didático interativo (P6, 2025).

A implementação da BNCC sim. O trabalho voltado para os campos de experiências, garantem os direitos de aprendizagem das crianças em todos os campos necessários. No entanto, o livro didático precisa ser adaptado para a linguagem infantil, utilizando-se de sequências didáticas ou experiências com mais sentido e significado para elas (P11, 2025).

Não totalmente. A BNCC é segmentada e não contempla todas as possibilidades, deixando lacunas principalmente no aspecto social, como discussões sobre papéis de gênero. No aspecto cultural, há mais abertura, mas ainda falta na parte social (P12, 2025).

As 3 (três) respostas dos professores que discordam que a implementação da BNCC e o livro didático contribuem para o desenvolvimento infantil, foram: uma resposta “não” sem justificativa, e as demais foram:

Não, pois a partir de outras atividades e experiências estes aspectos são desenvolvidos. Não há necessidade do livro na etapa da Educação Infantil (P5, 2025).

No P4, não. A ludicidade deve ser prioridade no processo de ensino-aprendizagem na EI (P9, 2025).

Em relação às respostas dos professores que afirmaram que a BNCC e o livro didático contribuem para a formação da Educação Infantil nos aspectos cognitivo, social e cultural, observa-se que não houve justificativa. A única resposta que possibilitou análise, não correlacionou sua resposta a BNCC, somente na utilização do livro, o que permite compreender que se o livro for apresentado à criança com adaptações pelo professor, contribui para o desenvolvimento infantil.

As respostas dos professores que compreendem que a BNCC e o livro contribuem parcialmente para o desenvolvimento infantil, mencionaram que a implementação da BNCC foi positiva para o desenvolvimento infantil por estabelecer os campos de experiências e os direitos de aprendizagem, e um professor analisou que a BNCC precisa avançar no aspecto social, apresentando as discussões sobre papéis de gênero, apontamento também por Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019).

Os professores que compreendem que a BNCC e o livro didático não possibilitam o desenvolvimento infantil, constata-se que não fizeram menção diretamente à BNCC, somente sobre o livro didático, destacando que o livro didático não se constitui como um recurso importante para o desenvolvimento infantil.

Na análise das percepções dos professores, a implementação da BNCC é compreendida como um avanço importante para a Educação Infantil, por apresentar os campos de experiências e os direitos de aprendizagem. No entanto, apontam a necessidade de que o documento também proponha e apresente estruturas que dialoguem diretamente sobre direitos humanos, questões de gênero e desigualdades sociais.

Em relação ao livro didático, uma pequena parte das respostas permite inferir que a intencionalidade do professor e a mediação da linguagem é que possibilitam que o recurso tenha algum valor formativo para a criança. Já para a grande maioria, o livro didático é considerado um recurso dispensável para a Educação Infantil, visto que as atividades de brincar e de ludicidade devem ser mediadas e propostas pelo

professor. O livro não possibilita a articulação do brincar e da ludicidade, visto que a sua utilização está voltada para o desenvolvimento de outras habilidades, as quais não são essenciais para a Educação Infantil.

Em relação à décima quarta pergunta, sobre se a utilização do livro didático com as crianças está implicando de alguma maneira no desenvolvimento de atividades lúdicas e criativas, identificaram-se três categorias de respostas, sendo: a) Professores que compreendem que o uso do livro didático interfere nas atividades lúdica; b) Professores que compreendem que o livro didático implica parcialmente nas atividades lúdicas e c) Professores que não consideram que o livro didático interfere nas atividades lúdicas.

As 5 (cinco) respostas dos professores que compreendem que o livro didático implica no desenvolvimento de atividades lúdicas, duas respostas foram “Sim” sem justificar, e as demais foram:

Sim, pois toma um grande tempo da rotina (P5, 2025)

No lúdico sim (P7, 2025)

Acredito que sim, pois, quando a criança pequena se envolve com algo muito formal, "amarrado", como um livro didático, ela deixa de desenvolver habilidades necessárias para a sua aprendizagem como criatividade, senso crítico e resolução de problemas, ficando limitada ao que está sendo solicitado no livro didático (P11, 2025).

As 4 (quatro) respostas que consideram que o livro didático implica parcialmente nas atividades lúdicas foram:

Parcialmente, pelas ideias e sugestões (P4, 2025)

Sim e bastante, por isso devemos nos preocupar com o interesse e empolgação das crianças com um livro simples e lúdico (P8, 2025)

Somente se a professora utilizar outros recursos criativos alinhados ao tema, sem utilizar a escrita solicitada em algumas atividades (P9, 2025)

É mais relacionado no registro, mas apresentava algumas propostas lúdicas para inserir no planejamento (P10, 2025)

Depende da abordagem do professor. Eu usava o livro como suporte, buscando atividades que complementassem o tema trabalhado, mas isso não é regra para todos. A maioria das atividades, por si só, era mecânica, e cabia ao professor torná-las mais lúdicas (P12, 2025).

As 2 (duas) respostas que consideram que o livro didático não interfere nas atividades lúdicas, foram “Não”, sem justificativa.

Na análise dos professores que compreendem que o livro didático implica nas atividades lúdicas, alguns não justificaram suas respostas, mas os que justificaram, compreendem que o livro didático demanda tempo. Visto que a rotina escolar já possui momentos de acolhimento, refeições, escovação dos dentes e desenvolvimento de projetos pedagógicos, e que, em alguns CMEI e Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, há projeto de taekwondo, balé e música, encaixar o

uso do livro didático exige tempo, o que pode ocasionar sua priorização em detrimento das demais atividades importantes na rotina da criança.

Mencionam também que exigir que a criança realize uma atividade determinada lhe impossibilita o seu senso crítico e reflete nas demais habilidades que compõem as funções psíquicas primordiais para o seu desenvolvimento (Vigotski, 2001). Uma resposta permitiu compreender que o professor considera que o livro contribui para o desenvolvimento da ludicidade, sendo necessário selecionar atividades simples e lúdicas. Enfatiza-se que a intencionalidade do professor é primordial para a transformação do recurso em ludicidade. Em relação à resposta do professor que compreende que o livro didático não compromete o lúdico, a ausência da justificativa impede a interpretação crítica.

Percebe-se, pelas respostas, que a utilização do livro didático deve ser acompanhada por uma seleção criteriosa do professor, priorizando atividades que preservem e estimulem a ludicidade. O livro não deve ter sua prática associada à escrita mecânica nem ser utilizado como instrumento de formalização do processo de aprendizagem. Pode, no entanto, ser aproveitado como recurso para ideias e sugestões, servindo como ponto de partida para outras propostas pedagógicas. Entende-se, assim, que o livro didático não deve constituir a centralidade do ensino nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Após a análise de todas as respostas e a identificação da linha de raciocínio desenvolvida por cada participante, considerando suas percepções sobre a utilização do livro didático, constata-se um conjunto de observações que merecem ser aprofundadas.

O primeiro ponto é que a maioria dos professores que responderam à pesquisa não participaram da seleção do livro didático. Mesmo sem escolhê-lo, receberam o material. Dois professores mencionaram que receberam o livro, mas não o utilizaram. Observa-se que a decisão de utilizar ou não o recurso, muitas vezes, não depende da escolha do professor, mas está condicionada à forma como o material é selecionado e repassado a ele. Percebe-se, ainda, que essa decisão está vinculada à compreensão da gestão pedagógica da escola sobre o processo, como exemplifica a resposta da professora P5: “Eu, particularmente, tive abertura para não utilizar o livro didático, no ano em que trabalhei com a Educação Infantil” (2025).

Ao mencionar que teve abertura, é possível aferir que a utilização do livro teve carácter opcional, mas não se pode compreender que nos demais CMEIs e Escolas

Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que atendem P4 se constituía desta forma a recomendação do seu uso. Visto que se percebe um esforço dos professores para utilizar o recurso, o adaptando-o para garantir ludicidade e selecionando atividades com o objetivo do próprio manuseio do livro e da leitura das imagens, a discussão amplia para além do senso crítico do professor em relação aos recursos e metodologias utilizadas em seu trabalho, atingindo um campo de discussão em relação à gestão democrática e à avaliação.

Ao analisar a resposta do P12 (2025):

Apresentaram o livro, dizendo que aquele tinha sido o selecionado. Pelo que nos explicaram, eles tiveram pouco tempo para fazer essa escolha. Por isso, não abriram para a participação dos professores, já que isso demandaria mais organização, e não havia tempo para isso.

Observa-se que a adesão ao livro didático não se constitui em forma oriunda da demanda do professor, e sim pode ser uma medida adotada pela coordenação da escola ou por outro agente de influência. Isso demonstra que a disponibilidade do livro didático muitas vezes pode ser imposta como uma condição para ser trabalhada com as crianças. Nos CMEIs e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que atendem P4 e receberam o livro didático, deve-se inserir a utilização no Projeto Político Pedagógico, como recurso de ensino, com a descrição de sua utilização e a forma de avaliar sua aplicação. A partir deste ponto, o professor passa a ter que gerir a sua utilização. A não utilização do livro didático, demanda um aceite e uma concordância pedagógica, porém, por ser um recurso público, a sua não utilização, implica má gestão do patrimônio, motivo pelo qual sua destinação deve ser efetivada de alguma forma. Nesse cenário, a decisão do professor em não utilizar o livro didático se torna fragilizada, visto que seu trabalho pode ser avaliado por se adequar ou não às propostas pedagógicas da instituição escolar. Situações aprofundadas por Freitas (2005) e Hypólito (2011), ao mencionarem que a avaliação pode ser um instrumento de controle do trabalho docente.

Os servidores da rede municipal passam por avaliações de desempenho periódicas: a cada 12 (doze) meses para professores efetivos, e para professores em estágio probatório, a avaliação a cada 6 (seis) meses. O processo avaliativo é conduzido por uma comissão composta pelo(a) diretor(a) da unidade escolar, o (a) coordenador (a) e duas professoras eleitas pelos pares, mediante candidatura voluntária e votação. Os critérios de avaliação são distintos para professores em estágio probatório e professores permanentes. Para os docentes em estágio

probatório, os fatores de avaliação são: disciplina, assiduidade, eficiência, pontualidade, responsabilidade e idoneidade moral e ética no exercício da função pública e desempenho. Para os professores efetivos, os fatores de avaliação são: assiduidade, pontualidade, ética, disciplina, conhecimento do trabalho, gestão em sala de aula, produtividade, iniciativa, responsabilidade, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, urbanidade e inteligência emocional.

A análise dos fatores, indica que, para o professor em estágio probatório, a não adesão à proposta pedagógica pode resultar em avaliação insuficiente nos itens disciplina, eficiência e responsabilidade. Para o professor efetivo, a insuficiência pode se manifestar nos critérios ética, disciplina e responsabilidade. A pontuação máxima é de 100 pontos, sendo exigida a média mínima do processo de 75 pontos para avaliação de seu desempenho. Assim, observa-se que as políticas educacionais e curriculares, ao serem redefinidas, geram impactos diretos na prática docente, influenciando a forma como o professor reconhece, interpreta e consolida seu trabalho constituindo mecanismo de regulação e alinhamento pedagógico (Saviani, 2008b).

Em relação à identificar que a possível adesão ao livro didático partiu da análise da coordenação pedagógica, pode-se levantar a hipótese que as constantes mudanças de professores, oriundas dos contratos de trabalhos dos professores temporários que se encerram durante o período letivo e da remoção anual dos professores concursados possam implicar em fator de adesão ao livro didático por parte da equipe pedagógica, visto que o livro pode garantir uma continuidade nas atividades com as crianças e possibilitar o direcionamento para o planejamento das professoras que chegam nas unidades escolares.

Para um maior aprofundamento sobre essa percepção seria necessário identificar as unidades escolares e a partir disso, levantar o quadro de professores efetivos/probatórios para os professores temporários dos últimos anos, assim como analisar o tempo de permanência e o período em que os professores ficam na unidade escolar, mas esse fato é vivenciado nos CMEIs e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, principalmente nas mais afastadas da região central da cidade.

Compreende-se que as relações no cenário educacional municipal são permeadas por contradições. Mesmo reconhecendo a importância dos campos de experiências e dos direitos de aprendizagem das crianças, assim como a relevância da ludicidade no processo de aprendizagem, verificou-se que de 39% dos CMEIs e

48% das Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que atendem turmas de P4, aderiram ao livro didático. Além das inferências já expostas, os dados também evidenciam a relevância da formação inicial e continuada, uma vez que o professor deve atuar como agente do pensar, crítico frente à sua realidade e às condições objetivas de sua prática.

Saviani (2008a, p. 64) enfatiza que a prática pedagógica crítica exige que o professor compreenda “[...] os vínculos da sua prática com a prática social global”, o que pressupõe não apenas o domínio técnico, mas também a consciência histórica e política de sua atuação. Entretanto, constata-se que muitos professores trabalham em mais de uma instituição ou cumprem 10 horas diárias de trabalho. Essa condição de trabalho, pode gerar necessidades de adequações e alinhamento a propostas que possibilitem o desenvolvimento infantil em seu amplo aspecto cognitivo, social e cultural.

Para Kramer (2005), a Educação Infantil deve se opor a modelos que desconsideram a criança como sujeito histórico e social. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática em busca de teorias que fortaleçam a ação docente intencional, configura-se como um campo de enfrentamento à padronização e à redução da profissão docente a uma função reprodutora de conteúdo. Tal redução esvazia a perspectiva da formação humana integral, que deve constituir o objetivo central da educação das crianças.

As políticas educacionais e curriculares sofrem interferências e são didatas constantemente por grupos econômicos que buscam na escola garantir o status quo e a perpetuação da desigualdade. De acordo com Sacristán (2000, p. 17):

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento. [...] Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo, supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo.

Nessa perspectiva, a formação continuada se apresenta como caminho para a imersão da prática na teoria, possibilitando ao professor compreender, reafirmar e aprofundar concepções que regem a educação emancipadora, bem como tornar o campo de atuação, o seu campo de pesquisa.

De acordo com Rosemberg (2013), a Educação Infantil brasileira historicamente desloca o currículo do desenvolvimento integral da criança para práticas de antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental. Isso se

confirma com a resposta do professor P9 sobre a adequação das atividades do livro didático: “Não são adequados para a faixa etária (P4). Algumas atividades deveriam ser utilizadas no 1º ano” (2025).

Identificou-se que a o processo de leitura e escrita proposto pelo livro apresenta caráter mecanicista e não se adequa às necessidades das crianças da Educação Infantil. Observa-se que o questionário não especificou se o professor atuava nos CMEIs ou nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, informação, que poderia indicar diferenças nas percepções sobre a relevância das experiências de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se frente a práticas mais escolarizantes, como no caso a adoção do livro didático para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita.

Essa distinção se torna relevante ao considerar que, no município, há um direcionamento das turmas de P4 para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, o que reduz a presença dessa faixa etária nos CMEIs. A mudança de ambiente e da estrutura física escolar influencia diretamente as práticas pedagógicas (Oliveira, 2018; Motta, 2012). Os dados disponíveis no Quadro Geral de Vagas da Prefeitura Municipal de Londrina indicam que 21 Centros Educacionais Filantrópicos atendem 892 crianças de P4, 56 Escolas Municipais ofertam 2.504 vagas para essa faixa etária, e 31 CMEIs oferecem 1.717 vagas para os P4s. Essa distribuição reforça a tendência de deslocamento das crianças de 4 anos para contextos mais escolarizados, com implicações para a preservação do caráter lúdico e integral da Educação Infantil e para a participação significativa de entidades filantrópicas na educação do município.

Essa informação dialoga com a afirmação de Rosemberg (2002, p. 32) em compreender o “terreno pantanoso de retrocesso na concepção de Educação Infantil.” Embora a expansão de vagas e matrículas represente um avanço quantitativo, o foco frequentemente se concentra no cumprimento de metas estabelecidas por políticas e programas governamentais, sem garantir, necessariamente, a qualidade pedagógica das experiências ofertadas às crianças. Nessa mesma direção, a autora analisa que:

[...] para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados ‘não formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (Rosemberg, 2002, p. 10).

Esse cenário leva a uma ponderação necessária acerca do conteúdo e do uso

do livro didático, que merece ser problematizada. Em contextos de escassez de materiais e recursos pedagógicos, o livro pode ser visto por alguns docentes como uma garantia mínima de que a criança terá contato com um instrumento de aprendizagem que lhe permita manusear, folhear e interagir com diferentes gêneros textuais, ainda que de forma limitada. A reflexão se aprofunda quando se observa que não há disponibilidade de acervos literários para que o professor leia uma obra e cada criança tenha um exemplar em mãos, vivenciando a leitura de maneira compartilhada. Além disso, o acesso a jornais, revistas ou encartes, frequentemente depende da iniciativa do professor em articular com antecedência a busca para possibilitar o acesso das crianças a esses meios de informação que permeiam a sociedade.

Conclui-se, a partir da interpretação das respostas e à luz do MHD e do THC, que o trabalho docente exerce papel essencial na articulação do currículo da Educação Infantil com os saberes culturais, sendo diretamente influenciado pelas políticas educacionais. É fundamental que o professor desenvolva uma prática pautada na criticidade e no embasamento sobre o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo-a como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Reforça-se que a oferta de uma educação de qualidade exige investimentos que contemplem recursos pedagógicos adequados, espaços físicos que favoreçam o aprendizado, condições para a realização da formação continuada e a valorização do profissional da educação.

6.3 O OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ COMO ESPAÇO PROPOSITIVO DE DIÁLOGO E FORMAÇÃO DOCENTE A RESPEITO DO LIVRO DIDÁTICO

Entende-se que alguns recursos sobrepõe a necessidade da escola advindo de política públicas desconectadas ou impostas aos profissionais da Educação Básica e aos pesquisadores nacionais devido a influência de interesses econômico. A introdução do livro didático na Educação Infantil pode ser utilizada como um exemplo para a afirmação realizada. O Programa Nacional de Alfabetização (2019) não envolveu a comunidade acadêmica e os professores da Educação Básica nas sessões de estruturação da proposta, valorizando a participação de grupos privados de ensino e de agentes internacionais.

Como resultado do PNA, houve a introdução do livro didático na Educação

Infantil a nível nacional com o PNLD (2020), com ênfase no processo de alfabetização por método mnemônicos e valorização da literacia e numeracia. O reflexo da introdução do livro didático na Educação Infantil foi investigado na pesquisa com participação dos professores da Educação Básica de Londrina.

A pesquisa contribui para a análise do livro didático Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I (FTD, 2020), destinado a turmas de P4 dos Centros Municipais de Educação Infantil e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Anos Iniciais em Londrina, material disponibilizado na Educação Básica a nível nacional oriundo do edital do PNLD (2020) e que está intrinsecamente ligada à formação docente e ao currículo da Educação Infantil.

As percepções docentes conferem densidade ao debate acerca das políticas curriculares e dos materiais didáticos utilizados na Educação Infantil. Destaca-se a dificuldade em realizar o instrumento de coleta de dados entrevista, inferindo algumas possibilidades de reflexão como o professor descreditado no processo de mudança por sua participação. Como também o possível conflito em relação a adesão ao livro didático, o qual Duarte (2004) conceitua como uma possível recusa dos participantes da comunidade escolar em não participar das entrevistas quando há presença de divergências em que se pode identificar os participantes devido a especificidade da entrevista. Para maior possibilidade de participação, alterou-se o instrumento para questionário, tendo ainda pouca participação dos professores.

A pesquisa em questão torna-se um importante instrumento de fortalecimento da participação docente e contribuindo para análise crítica com relação a utilização do livro didático na Educação Infantil. Com base em Giroux (1997, p.161): “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais formadores”. Reflete-se então em relação à prática pedagógica em que se legitima a utilização do livro didático em que o material se sobrepõe a necessidade da criança, tornando-se o cerne do processo de ensino, instrumentalizando a prática docente e esvaziando de sentido e significado do processo de aprendizagem das crianças, impactando diretamente no desenvolvimento infantil.

Com a intenção de fomentar, desenvolver e divulgar as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores e professores do Paraná, o Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação (Napi), Educação do Futuro. O qual possui 3 eixos que são: Observatório da educação Básica Pública; Competências digitais dos professores; e

Educação Básica Pública e desenvolvimento endógeno sustentável foi desenvolvido.

O Observatório da Educação Básica Pública do Estado do Paraná configura-se como um espaço privilegiado de produção e socialização de conhecimentos sobre a prática docente e as políticas educacionais, promovendo a articulação entre universidade e escola pública. Sua proposta, alinhada à perspectiva da formação continuada crítica, oferece condições para que professores e pesquisadores compartilhem experiências, reflitam coletivamente sobre os desafios cotidianos e elaborem proposições voltadas ao aprimoramento da educação básica.

No contexto desta pesquisa, o Observatório pode ser compreendido como um espaço propositivo de escuta e interlocução entre os profissionais da Educação Infantil, especialmente no que se refere à utilização do livro didático e às implicações curriculares decorrentes de sua adoção. Ao promover o diálogo entre diferentes sujeitos e instituições, o Observatório contribui para fortalecer a autonomia docente e para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente, que valorizem o desenvolvimento integral da criança e a especificidade da infância.

A inserção dos resultados desta pesquisa no âmbito do Observatório revela-se, portanto, estratégica para ampliar o debate sobre o papel dos materiais didáticos na Educação Infantil, possibilitando que as percepções dos professores sejam valorizadas como saberes profissionais e experiências formativas. Tal movimento é coerente com a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, ao compreender a escola como espaço de contradições, e o trabalho docente como práxis transformadora, capaz de ressignificar as condições objetivas impostas pelas políticas educacionais.

Assim, o Observatório assume relevância não apenas como instância de pesquisa, mas como espaço político-pedagógico comprometido com a valorização da docência, a análise crítica das políticas curriculares e a produção de conhecimentos que possam orientar práticas mais humanizadoras na Educação Infantil. Sua atuação potencializa a construção de uma formação docente coletiva e reflexiva, que contribui para o enfrentamento dos desafios identificados neste estudo e para o fortalecimento da educação pública de qualidade social no Paraná.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nas seções e subseções dessa pesquisa, enfatizou-se que o desenvolvimento da concepção de infância na sociedade possibilitou o reconhecimento da criança como sujeito de direito, permeada por especificidades que devem ser respeitadas. Nesse percurso, foram promulgadas leis que garantiram o direito de acesso da criança à educação, compreendendo a infância como etapa basilar para o desenvolvimento humano, contemplando tanto as necessidades físicas quanto as necessidades de expressão e de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade pela mediação da linguagem e das interações sociais.

A compreensão da infância relaciona-se diretamente à Educação Infantil, concebida não apenas como espaço de cuidado, mas também local para a promoção do desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e afetivos. Assim, reforça-se a relevância de assegurar ambientes educativos significativos, em que a criança possa se apropriar da função social da leitura e da escrita por meio da descoberta, da exploração dos ambientes e da mediação intencional do professor no uso da linguagem. A ação pedagógica, nesse sentido, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, constituídas a partir da atividade da criança permeada das interações sociais e da apropriação da cultura.

No ambiente escolar, o professor, por meio da linguagem, medeia os conhecimentos às crianças, respeitando a periodização do desenvolvimento e promovendo desafios que impulsionem a aprendizagem. Esse processo concretiza-se na articulação entre o conhecimento docente, recursos pedagógicos, espaços físicos e interações significativas que se estabelecem no ambiente escolar.

Na revisão narrativa realizada, foram identificadas 11 (onze) pesquisas entre periódicos e dissertações que investigaram o uso do livro didático na Educação Infantil, contemplando diversas concepções teóricas em relação às pesquisas da temática, como a teoria cognitivista e a teoria empirista, aplicadas aos temas do currículo, formação docente e livro didático, em especial ao material Porta Aberta – Pré-Escola, Volume I, objeto de estudo desta pesquisa. A análise evidenciou que o livro didático adota predominantemente um método mnemônico, centrado na aprendizagem de fonemas e grafemas.

Com relação aos documentos norteadores da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) representaram um avanço ao consolidar o direito à infância ao preconizar a educação indissociável do princípio de cuidar e educar, estabelecendo normas para o currículo, definição da estrutura legal, inclusão do magistério como formação mínima para os funcionários que cuidam e educam as crianças, além dos critérios como idade de corte, órgãos fiscalizadores e horas mínimas de atendimento. Em relação ao PNE (2014-2024), revelou-se o baixo comprometimento do poder público com o cumprimento das metas, em especial a universalização do atendimento de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil. Tal objetivo foi inviabilizado pelo congelamento dos gastos públicos impostos por 20 anos pela Emenda Constitucional nº 95 de 2016, explicitando o avanço da agenda neoliberal no financiamento da política educacional brasileira.

Em relação à BNCC, constatou-se que o documento orienta uma homogeneização curricular, interferindo na formação docente e na autonomia escolar. Fundamentada em competências, atende principalmente às demandas de setores conservadores por meio de avaliações padronizadas, reduzindo o papel da escola na formação crítica e integral das crianças.

O uso do livro didático no Brasil remonta ao período imperial, associado ao controle sobre o que o professor ensina e para quem se ensina. Desde então, tem se mantido como recurso de padronização curricular e como instrumento de reprodução de interesses da classe dominante, com forte participação das editoras nos processos políticos. Essa lógica permanece evidente ao se analisar o contexto e os agentes participantes na elaboração da Política Nacional de Alfabetização (2019).

O PNLD ampliou o acesso a obras literárias, mas, em muitos casos, reforçou práticas pedagógicas engessadas. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita, reduzidas à habilidade de reprodução, perdem parte de seu valor estético, cultural e social. Essa contradição foi evidenciada pela nota publicada pelo Ministério da Educação em 22 de janeiro de 2025, na qual anunciou que o PNLD não mais adquirirá livros didáticos para a Educação Infantil, reconhecendo que a etapa demanda práticas pedagógicas articuladas com a escuta sensível dos docentes e com as necessidades das crianças.

Portanto, ao retomar o problema da pesquisa sobre as implicações da utilização do livro didático na Educação Infantil, em específico para as turmas de P4, sob a perspectiva dos professores e atrelando-as ao contexto das políticas educacionais, curriculares e do processo formativo, foi possível avançar em importantes

constatações e reflexões. Tais avanços ocorreram em conjunto com os objetivos da pesquisa e da metodologia do Materialismo Histórico-Cultural com a categoria da totalidade presente na análise crítica-dialética. Com isso, identificou-se por meio da fala dos professores, como eles percebem a utilização do livro *Porta Aberta – Pré-Escola*, Volume I, de Carpaneda (2020), Editora FTD. Analisou-se o material didático e suas relações com as políticas curriculares e o processo de ensino e aprendizagem com base na THC e, por fim, compreendeu-se como se deu a participação dos professores no processo de seleção, escolha e utilização desse recurso didático nas turmas de P4 no município de Londrina.

Os resultados desta investigação permitiram identificar que a utilização do livro *Porta Aberta – Pré-Escola*, Volume I se deu sem ampla participação docente no processo de escolha. Muitos professores, ainda que tenham recebido o material, optaram por não utilizar, em comum acordo com a gestão pedagógica. Aqueles que o utilizaram demonstraram criticidade, realizando adaptações para adequá-lo às especificidades das crianças. Entretanto, destacaram a inadequação de muitas atividades, com textos longos, distantes da periodização do desenvolvimento, e imagens que ainda reforçam estereótipos.

As respostas docentes revelaram que as políticas educacionais frequentemente se sobrepõem às práticas pedagógicas, seja pela imposição de recursos, seja pela ausência de condições adequadas. A centralidade atribuída ao livro didático, em detrimento de outras experiências significativas, contribui para restringir a autonomia do professor e reduzir as possibilidades de desenvolvimento integral das crianças.

O processo de leitura e escrita proposto pelo material analisado mostra-se mecanicista e pouco atento à criança como sujeito ativo. Essa concepção contrasta com os documentos oficiais e com as orientações curriculares do município, que enfatizam os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Embora alguns professores tenham destacado aspectos positivos no material, como o uso social do livro pelas crianças e a possibilidade de aproveitamento de imagens e ideias para o planejamento, a maioria evidenciou as dificuldades em conciliar o recurso com as especificidades da Educação Infantil. Ademais, a adoção do livro não resultou de um processo participativo, mas de decisões externas, fragilizando a gestão democrática nas instituições escolares.

Assim, a pesquisa reafirma a necessidade de uma formação docente crítica e continuada, que possibilite ao professor ressignificar práticas instrumentalistas. Para além do livro didático, é essencial que o trabalho pedagógico se fundamente em práticas que assegurem os princípios da Educação Infantil nos campos políticos, éticos e estéticos, fortalecendo o protagonismo da criança e do professor no processo educativo.

Como limites, destaca-se a concentração do estudo no município de Londrina e a participação de um número restrito de docentes, o que não permite generalizações. Contudo, as análises contribuem para ampliar o debate nacional sobre a presença do livro didático na Educação Infantil, evidenciando contradições entre políticas curriculares e práticas pedagógicas.

Conclui-se que políticas públicas voltadas à Educação Infantil devem respeitar a especificidade da infância, assim como seguir uma trajetória coerente quanto à concepção do processo de aprendizagem infantil, assegurando condições estruturais e materiais adequadas em consonância com a valorização docente, que envolve desde as condições de trabalho e remuneração até a formação inicial e continuada de qualidade. As políticas educacionais devem primar pela superação das desigualdades, oferecendo condições de trabalho aos professores e tendo como objetivo propiciar uma educação humanizadora e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA IBGE. **Educação Infantil cresce em 2023 e retoma patamar pré-pandemia**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42083-educacao-infantil-cresce-em-2023-e-retoma-patamar-pre-pandemia>. Acesso em: 06 out. 2024.
- ALBUQUERQUE, Eliana; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; SILVA, Maria da Conceição Lira da. O PNLD 2022 e a curricularização da alfabetização na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. e93017, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93017>. Acesso em: 16 set. 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **R. Bras. Est. Pedag.** [S. l.], n. 227, p. 122-143, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n227/v91n227a08.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- APPLE, Michael Wayne. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. **Estudos Curriculares**, [S. l.] v. 1, n. 3, p. 301-316, 1993.
- APPLE, Michael Wayne. **Política cultural e educação**: sobre o poder e o papel do currículo. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPLE, Michael Wayne. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 47–64.
- AQUINO, Júlio Groppa; CUNHA, Maria Isabel da. **Ensinar**: aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 1987.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói, v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015.
- ARAÚJO, João Fernando de. **Entre bolas e bonecas, painéis e carrinhos**: percepções acerca das questões de gênero e sexualidade no trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/9ac5886c-acdb-4e3f-9b01-d31eb2d7bce4/content>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 39, p. 1098-1117, 2018.

ARRUDA, Albene Cezar de. **Brincar de ler e escrever na Educação Infantil: o uso de livros didáticos como asas ou gaiolas?** Universidade Federal de Mato Grosso. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14281674. Acesso em: 17 set. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. **Ofício nº 16/99 – GOE – APLO, de 16 de abril de 2020**. Posicionamento sobre a reposição de aulas remotas na Educação Básica. 2020 Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17029>. Acesso em: 4 jun. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. **Representação com pedido de impugnação do Edital de Convocação n.º 02/2020 – CGPLI (PNLD 2022)**, publicado em 21 de maio de 2020. Rio de Janeiro: ABALF, 16 jun. 2020. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/tcu_-vf-_16-06.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/nota-da-anped-sobre-a-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BAJARD, Élis. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Huritec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 16, p. 15-32, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585/407>. Acesse em: 17 set. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77–90. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Acesso em: 24 ago. 2025

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A autoria das professoras e as práticas na educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 65–80.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARD, Renilda Rodrigues da Silva. **Reflexões sobre a adoção do livro didático na Educação Infantil**: análise de experiências em uma escola pública de Brumado-BA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13113265. Acesso em: 17 set. 2024.

BIROLIM, Marcela Maria; MESAS, Arthur Eumann; GONZÁLEZ, Alberto Durán. Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1255-1264, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e conhecimento histórico**. 1993. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOTELHO, Louise Lira Roede; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida.; MACEDO, Marcelo. O MÉTODO DA REVISÃO INTEGRATIVA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1220. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 22 dez. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Papyrus editora, 1996.

BRANDÃO, Ana Carolina Patício; LEAL, Telma Ferraz. Propostas curriculares para a educação infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. *In*: NOGUEIRA, Ana Lucia Horta **Ler e escrever na infância**: imaginação, linguagem e práticas culturais. Campinas: Leitura Crítica, 2013. p. 137-159

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 19 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF:

INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/RESOLUO%20N%2012%20DE%2007%20DE%20OUTUBRO%20DE%202020.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 dezembro 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024 (*)** Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=3019. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (*) (**)** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164

841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** (*) Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Editai de Convocação nº 02/2020 – CGPLI PNLD2022.** Brasília: MEC/FNDE, 21 maio 2020. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_INFANT_2022/Nota%20Tcnica%20do%20Ministrio%20da%20Educao%20-%20Editai%20PNLD%202022%20Educacao%20Infantil.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por que o PNLD não vai mais adquirir livros “didáticos” para a educação infantil?** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec-homologa-diretrizes-para-o-ensino-durante-a-pandemia/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/politica-nacional-de-educacao-infantil/por-que-o-pnld-nao>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional do Livro Didático PNLD,** Brasília, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Cível. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Cível. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009

BUNZE, M. Alfabetização na política nacional: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, p. 48, 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A leitura e a escrita na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSENBERG, Fúlvia. A política de creches e pré-escolas na legislação brasileira. In: **Educação Infantil: o que dizem as pesquisas?** São Paulo: Cortez, 2009

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A construção do magistério: a formação de professores/as**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática entre saberes, sujeitos e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 3, p. 22–23.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação e direitos humanos: desafios da interculturalidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985. 193 p.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana; PASQUALINI, Juliana Campregher. A escrita no livro didático para a Educação Infantil: reminiscências de um passado não tão distante. **Revista Brasileira De Alfabetização**, [S. l.] v. 19, p. 1–16. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023725>. Acesso em: 17 ago. 2024.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta: pré-escola I: educação infantil**. São Paulo: FTD, 2020. v. 1

CARVALHO, Bruna; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Florianópolis, v. 1, p. 49–68, 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/216/168>. Acesso em: 05 fev. 2025.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **A descentralização como componente da gestão educacional**. Anpae. 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/08.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARTIER, Roger *et al.* **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, 1990.

CHAVES, Maria do Socorro Silva. **Ler e escrever**: um direito de todos. Campinas: Papirus, 2011.

CHAVES, Selma de Cássia. **Literatura e formação do leitor**. São Paulo: Cortez, 2011.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 93-108, 2016.

COPATTI, Carina, ANDREIS Adriana Maria., ZUANAZZI, Luiza Cleonir Colla. Olhares ao programa nacional do livro e do material didático: relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas Em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 14, n. 27. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 9 set. 2025.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne da Silva. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. DOI: 10.21723/riade.v16iEsp.1.14924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 9 set. 2025.

DAMAZIO, Ademir; ALMEIDA, Odila Robini de. Uma abordagem histórico-cultural dos conceitos numéricos cotidianos de crianças da Educação infantil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 03, p. 65-78, 2009.

DAMÁZIO, Márcia de Oliveira; ALMEIDA, Lourdes Maria Bragagnolo de. A construção do conhecimento lógico-matemático na educação infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2009, Londrina. **Anais** [...] Londrina: UEL, 2009. p. 1-12.

DAMAZIO, Maria da Graça; ALMEIDA, Sandra Regina. Matemática e educação infantil: explorando possibilidades. In: BRASIL. **Ensinar e aprender matemática na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009. p. 55-72.

DIDONET, Valdete. A creche e a pré-escola como espaços de educação no Brasil: história, política e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 80-99, 2001.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação no Brasil: a descentralização e a municipalização do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 7-27, 2007.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 601-625, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>. Acesso em: 29 dez 2025.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>. Acesso em: 06 fev. 2024.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 dez. 2025.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, p. 64-81, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TAVARES, Luiza Sharith Pereira. Periodização do desenvolvimento na psicologia histórico-cultural: contribuições para a prática docente na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 28, p. e260411, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-260411>. Acesso em: 03 fev. 2024.

FARIAS, Rosângela. As mulheres e a educação. In: **HISTÓRIA da educação brasileira: da colônia ao império**. São Paulo: EPU, 2005

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cad. Pesqui.** [online], [S. l.], 1985, n. 52, p.7-17.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FIGUEIREDO, Débora de Souza Fernandes. **Livro didático na Educação Infantil: sistematização de saberes e aprendizagens ou engessamento da prática docente?** Universidade Estadual de Montes Claros. 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15205438. Acesso em: 17 de set. 2024.

FONTANA, Roseli Aparecida; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 37, p. 63-97, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Livro didático e currículo: do objeto fetiche à articulação discursiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/w3MsL4nmZVH7rQ9gtpV9jpw/>. Acesso em: 29 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A política de avaliação da educação básica e o neotecnismo. *In*: **Políticas de avaliação e gestão da educação**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Base Nacional Comum e a reforma da formação docente no Brasil: o esvaziamento da formação e a intensificação do trabalho. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **A BNCC na contramão do direito à educação**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 67–91.

FREITAS, Rafael Monteiro de. **A adoção do livro didático na Educação Infantil**: o caso da cidade de birigui – SP. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14423160. Acesso em: 17 set 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, [S. l.], v. 24, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 2005. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: trabalho, linguagem e conhecimento na perspectiva histórico-crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 1998.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**.

Campinas: Autores Associados, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., 2. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 1355-1379, 2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9–49.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GINSBURG, Mark. A educação e o Estado: o currículo como instrumento de controle social. In: **CURRÍCULO e poder**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIROUX, Henry. Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: Leitura, Literatura Infantil e Bibliotecas Escolares. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 20, n. 2, jul./dez. 2013.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Literatura e educação infantil**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim; HERNANDES, L. M. T. Leitura e escrita: do impresso ao digital. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 116-130, 2016.

GONTIJO, Cyntia Graziella Guizelim; ANTUNES, Janaína Silva Costa (2020). Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019) contrapalavras. **Revista Brasileira De Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 10. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.371>. Acesso em: 06 mar. 2025.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937 **Cadernos do cárcere**, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREEN, Bart Neal; JOHNSON, Claire Dianne.; ADAMS, Alan. *Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade*. **Journal of Chiropractic Medicine**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 101–117, 2006. DOI: 10.1016/S0899-3467(07)60142-6. Acesso em: 17 set. 2024.

GUIMARÃES, Célia Maria. **História da educação no Brasil:** da colônia à república. São Paulo: Cortez, 2017.

HAIDAR, Maria de Lourdes Manzini. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/EDUSP, 1972.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, p. 59-78, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>. Acesso em: 13 ago. 2024.

IANNI, Octavio. **Sociologia da Sociologia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional**. Universidade Federal de Sergipe. Lagarto. 2008. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-posições**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 209-223, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. Educação Infantil: a constituição do campo e a construção da proposta curricular. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias e Escola de Professores, 1995.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade: notas para a política de educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 797-818, 2006.

KUHLMANN Junior, Moysés. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. *In*: KUHLMANN Junior, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 197-210.

KUHLMANN Junior, Moysés. Educação infantil e currículo. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios, [S. l.] v. 2, p. 51-65, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200012>. Acesso em: 06 abr. 2024.

KUHLMANN Junior, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

KUHLMANN Junior, Moysés e FERNANDES, Rogério. **Sobre a história da infância**. A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica 2004. p. 15-33.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira: história e Histórias. 6. ed. São Paulo: Á, 1999

LAZARETTI, Luciana Maria De'Biaggi. **Elkonin**: vida e obra de um autor da Psicologia Histórico-Cultural. São Paulo: UNESP, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade, consciência e personalidade**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; Luria, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 2010. p. 143-190.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O Homem e a Cultura. *In*: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo, 2004. p. 277-302.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Atividade e consciência. **Revista Dialectus**, Fortaleza, a. 2, n. 4, p. 184-210, jan./jun. 2014

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, José Camilo Alves. O professor e a avaliação em larga escala. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 32, n. 117, p. 949-968, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 03 jan. 2025.

LONDRINA. **Lei nº 12.373, de 17 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a hora-atividade aos integrantes do Magistério Público Municipal do Poder Executivo do Município de Londrina, nos termos do artigo 23 da Lei nº 11.531, de 9 de abril de 2012. Londrina, PR: Câmara Municipal, 2015.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Orientações para**

Educação Infantil, Londrina, 2025. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.londrina.pr.gov.br/educacaoinfantillondrina/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 07 set. 2024.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações gerais às Escolas Municipais para o ano letivo de 2023**. Londrina: SME, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; Luria, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

MACEDO, Cyntia Maria Soares Costa. A formação do leitor na educação infantil: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 191-208, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **A história, o diálogo, o conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARCOLINO, Suzana; DIAS, Adelaide Alves. Sobre o currículo na Educação Infantil: uma revisão sistemática de literatura. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 65, e23238, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782023000200104&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINO FILHO, Armando; MELLO, Suely Amaral. Possibilidades e limites do ato educativo para o ensino desenvolvente: a autoformação da personalidade como expressão da liberdade consciente. **Revista Educativa: Revista de Educação**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 1–25 ou p. 150–175, 2022. DOI: 10.18224/educ.v25i1.12449. Acesso em: 23 set. 2024.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Autores Associados, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural: categorias marxistas e o objeto de estudo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 449-474, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, Maria Aparecida. Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos “brincadeira” e “jogo” no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 39, e36641, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982023000100157&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2025.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. *Educação. Santa Maria* [online]. [S. l.], 2010, v. 35, n. 01, p.53-67.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, [S. l.], v. 10, n. 20 p. 329- 343. 2010.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 83–104, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 9 set. 2025.

MELLO, Suely Amaral. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 47–71, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p47. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33683>. Acesso em: 9 set. 2025

MENDES, Wilson Luiz; BACON, Luciana. O professor reflexivo e o desenvolvimento da práxis pedagógica. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 179-195, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-211720175170112>. Acesso em: 06 jan. 2025.

MIRANDA, Mônica Trindade. **Leitura literária e sua interface com a teoria da atividade e políticas curriculares**: reflexões e proposições na formação leitora da criança nos anos iniciais do ensino fundamental. 2025. 143 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

MORAIS, Ana Gabriela de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira De Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.357>. Acesso em: 06 maio. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: MONTEIRO, Antônio Flávio. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007. p. 17-44

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares**: Revista Do Departamento de Educação Da Unifesp, Guarulhos, v. 7, n. 3, 17-51, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9980>. Acesso em: 18 maio 2025.

MOTTA, Patrícia Ribeiro Alves. A educação infantil e a formação docente. **Revista da Educação**, [S. l.], v. 17, n. 23, p. 15-28, 2012.

MOURA, Constance Kamii. **Número e quantidade na educação infantil**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MOURA, Gislaine Franco de; ARAÚJO, João Fernando de; TIROLI, Luiz Gustavo. Era uma vez um professor que lia e planejava. Um texto sobre protagonismo docente no planejamento e organização do trabalho pedagógico. *In*: SANTOS, Adriana Regina de Jesus; FRANCO, Sandra Aparecida Pires (org.). **Educação literária e práticas pedagógicas na escola da infância**. Ebooks. Londrina: CdeA Campos, 2024.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. O jogo como espaço para a organização do ensino de matemática. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 73-84.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 36, n. 105, p. 117-129, 2022.

NASCIMENTO, Maria Elaine Almeida do; MOURA, Giovanna Barroca de. A tarefa de casa na perspectiva dos alunos da Educação Infantil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 2015, Campina Grande. **Anais I CINTEDI**, Campina Grande: Realize, 2014. v. 1.

NECARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin. A formação do professor que ensina matemática na educação infantil e anos iniciais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-160, 2009.

NECARATTO, Cláudia Maria; LOPES, Cláudia. **Matemática na Educação Infantil**: atividades e jogos para a construção do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** [S. l. s. n], 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. São Paulo: Penso, 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; DA FONSECA BRANDÃO, Carlos. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 66, p. 196-210, 2015.

PEDRO, Vivian Ventura Tomé; CORREA, Cíntia Chung Marques. A Educação Infantil para além da escolarização precoce: uma revisão sobre o tempo-espaço na escola a partir da inserção de livros didáticos. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 13, n. 3, p. 122–139. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.63129>. Acesso em: 17 set. 2024.

PEREIRA, Meire Luzia de Souza. **Discursos sobre alfabetização na Educação Infantil: livro didático pnld 2022**. Universidade Federal da Grande Dourados. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14148648. Acesso em: 17 set. 2024.

PERONI, Vanessa Maria Vieira. As políticas educacionais e a privatização da educação. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 38, n. 140, p. 711-730, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Regiane Machado de Sousa; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; QUEIROZ, José Rildo de Oliveira. As políticas públicas de livro didático no Brasil: editais do PNLD de Biologia em questão. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e81261, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/81261/45107>. Acesso em: 04 jul. 2025.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Rio Preto, v. 16, p. 169-179, 2006.

RAMALHO, Lays da Silva. Diversidade cultural na escola. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 3, n. 6, p. 29–36, jul./dez. 2015.

RIBEIRO, Silvanne Velázquez; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Des)caminhos da Educação Infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e44475, 2023. DOI: 10.15448/1981-

2582.2023.1.44475. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/44475>. Acesso em: 17 set. 2024.

ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Marília Villela de; SANTOS, Sônia Maria dos. A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**, Florianópolis, v. 1, n. 10, jul./dez. 2019. Disponível em:
<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 10 jul. 2021.

RODRIGUES, José Antônio de; ARANHA, Sandra De. G.; FREITAS, F. M. A ferramenta Google Forms em avaliações formativas: a eficácia de tecnologias digitais no ensino fundamental. **Revista Leia Escola**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 74-88, 2020. Disponível em:
<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3451/2925>. Acesso em 06 mar. 2025.

RODRIGUES, Jacinta Antônia Duarte Ribeiro; DE GUSMÃO ARANHA, Simone Dália; DE FREITAS, Fabiana Martins. A ferramenta Google Forms em avaliações formativas: a eficácia de tecnologias digitais no ensino fundamental. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 3, p. 74-88, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. As creches e pré-escolas na legislação brasileira: um percurso histórico. *In: EDUCAÇÃO infantil em debate*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 19-26, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.] v. 43, p. 44-75, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Práticas curriculares e cultura escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo, conhecimento e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Outra educación ten que ser posíbel. **Eduga: Revista galega do ensino**, [S. l.], n. 49, p. 16-21, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; Lima, Cezar Bueno de. Currículo e Formação Humana: Dilemas da Sociedade Contemporânea. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.21, p-1-19,2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e55064> Acesso em: 29 dez 2025.

SÃO PAULO. **Inspeção Geral do Ensino**: Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1908. São Paulo: Typographia Augusto Siqueira, 1908.

SARMENTO, Dirleia Fanfa; FERREIRA, Rute Henrique da Silva.; AROSSI, Gustavo. PNE 2014-2024: (Não) cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, e10590. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10590>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v35/0103-6831-eae-35-e10590.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da modernidade**. Braga: CESC/Uminho, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Campinas, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público [...] toma em relação à educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: histórias, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, 2020.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538–1555, jul. 2019. DOI: 10.21723/riaaa.v14iesp.2.12051. Acesso em: 03 maio 2025.

SILVA, Francisco Thiago et al. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “currículo em movimento” do Distrito Federal: contradições e subversões prescritivas. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 35, n. 69, p. e33[2025], 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.v35.n.69.s17634. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17634>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação pós-crítica e formação docente. **Cadernos De Educação**, v. 8, [2025]. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/29043>. Acesso em: 06 abr. 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES. Nota da diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04. 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-DIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a linguagem como espaço de construção. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. Concepções de Linguagem e o Ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa. Histórias, Perspectivas, Ensinos**. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Magda; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento** [em linha]. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; SOUZA, Silvana Paulina de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *Formação do leitor: projeto educativo e constituição humana*. 2012.

TADEU, Tânia Souza. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELES, Gabriel. As contribuições da categoria da totalidade para a análise dos movimentos sociais. **Alamedas**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2018. DOI: 10.48075/ra.v6i2.19001. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/19001>. Acesso em: 29 dez. 2025.

TIROLI, Luiz Gustavo; DE JESUS, Adriana Regina. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 8 set. 2025.

VALIENGO, Amanda; LIMA, Elieuzza Aparecida de e SAMPAIO, Mariana. Literatura e educação estética na Educação Infantil: reflexões sobre propostas de um livro didático. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, n. 00, p. e020001, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.7108. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7108>. Acesso em: 17 set. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; Luria, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 2010

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de Anuência



Universidade
Estadual de Londrina



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Ofício CECA/SPG/PPEDU nº 022

Londrina, 04 de abril de 2025.

Para Secretária Municipal de Educação de Londrina
Sra. Vânia Isabeli Talarico Freitas da Costa

Solicito autorização dessa secretaria para desenvolver o Projeto de Pesquisa intitulado: **LIVRO DIDÁTICO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLAS DE LONDRINA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES**, sob responsabilidade de mestrande Leticia Bassetto Secorum nº de matrícula: [REDACTED] e orientação da professora Drª. Adriana Regina de Jesus.

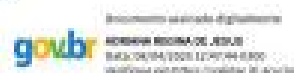
Objetivo geral do projeto:

Compreender e analisar o livro didático: Porta Aberta 2020 – Educação Infantil, pré-escola, volume 1 para crianças pequenas de 4 anos, editora FTD, a fim de identificar suas pressuposições no contexto das políticas curriculares e no processo formativo das crianças sobre a perspectiva dos professores.

Etapas do projeto:

Aplicação do questionário para os professores regentes das turmas de P4s do ano de 2024 nos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas e que utilizaram o livro didático Porta Aberta – volume 1 para crianças de 4 anos, editora FTD.

Antecipadamente agradeço sua atenção e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos, pelo e-mail: leticiasecorum@gmail.com



Professora Dra. Adriana Regina de Jesus
Responsável pelo projeto de pesquisa.

Visto:

Prof. Dr. Edmilson Lenardão
Diretor do CECA

APÊNDICE B

Questionários disponibilizados pelo Google Formulários para os professores dos P4 dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que atendem P4 do município de Londrina, que receberam, no início do ano letivo de 2024, o livro Porta Aberta 2020 – Educação Infantil, Pré-escola, volume 1, para crianças de 4 anos, publicado pela Editora FTD.

Olá, professor(a)!

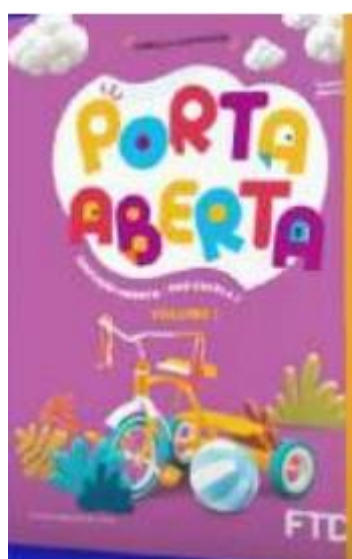
Estou realizando uma pesquisa para minha dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e conto com a sua colaboração. Se você atuou na rede municipal de Londrina na turma do P4 e utilizou ou recebeu no ano letivo de 2024 o livro Porta Aberta 2020 – Educação Infantil, Pré-escola I, volume 1 (Editora FTD), sua participação será muito importante!

Atenciosamente,

Letícia Bassetto Secorum

Servidora do município de Londrina | Mestranda em Educação – UEL

Imagem da capa do livro Porta Aberta, 2020 – Educação Infantil, pré-escola I, volume 1 (Editora FTD)



1) Você participou da escolha do livro didático: Porta Aberta 2020 – Educação Infantil, Pré-escola, volume 1? Quais os critérios foram utilizados? Como se deu o processo de escolha?

2) Você considera importante a utilização do livro didático Porta Aberta 2020 – Educação Infantil, Pré-escola, volume 1, com as crianças? Quais pontos positivos e negativos da utilização do livro na formação das crianças?

3) Como é trabalhado o livro didático com as crianças no que se refere ao tempo, conteúdo e forma?

4) Na sua opinião as atividades propostas no livro didático têm relação com a realidade concreta vivenciada pela criança? Justifique a resposta e de exemplos.

5) As atividades apresentadas no livro didático possibilitam às crianças momentos de reflexão, criticidade, ludicidade, investigação e relação com a realidade concreta?

6) O livro didático valoriza por meio das atividades propostas, as diversas culturas, etnias, gêneros e classes sociais? Justifique a resposta

7) A linguagem apresentada no livro didático é clara, acessível e reforça estereótipos ou preconceitos? Justifique a resposta

8) O material é adequado para alunos com diferentes necessidades educacionais, incluindo acessibilidade e recursos adaptados? Justifique a resposta.

9) É necessário fazer adequações às atividades propostas no livro didático para utilizar com a turma? Se sim de que maneira?

10) Há compreensão por parte das crianças das atividades realizadas por meio do livro didático? Justifique a resposta

11) Na sua opinião no livro didático, os textos são claros e adequados à faixa etária do público-alvo, ou seja, as informações estão atualizadas e alinhadas com as questões contemporâneas? Justifique a resposta.

12) O conteúdo e as ilustrações apresentam sentido e significado para as crianças? Justifique a resposta.

13) Na sua opinião a implementação da BNCC e o livro didático contribuem com o desenvolvimento infantil, no que se refere aos aspectos cognitivos, sociais e cultural? Justifique a resposta.

14) A utilização do livro didático com as crianças do CMEI tem implicando de alguma maneira no desenvolvimento de atividades lúdicas e criativas? Justifique a resposta.

APÊNDICE C

Transcrição da Entrevista com Professor P12

Pesquisadora: Você participou da escolha do livro didático *Porta Aberta 2020* – Educação Infantil, Pré-escola, volume 1? Quais os critérios foram utilizados? Como se deu o processo de escolha?

P12: Apresentaram o livro, dizendo que aquele tinha sido o selecionado. Pelo que nos explicaram, eles tiveram pouco tempo para fazer essa escolha. Por isso, não abriram para a participação dos professores, já que isso demandaria mais organização, e não havia tempo para isso.

Pesquisadora: Então, na sua escola a adesão foi feita pela coordenadora, que selecionou o material?

P12: Isso. As coordenadoras fizeram a escolha e aderiram a esse livro.

Pesquisadora: E o livro que elas escolheram foi o mesmo que vocês receberam?

P12: Sim, foi o mesmo.

Pesquisadora: Você considera importante a utilização do livro *didático Porta Aberta 2020*, educação infantil, na escola com as crianças?

P12: Eu vejo como um material de apoio, mas, especificamente para esse livro, não considero tão importante. O conteúdo dele não agregava muito ao que o currículo pedia.

Pesquisadora: Quais pontos positivos e negativos você vê na utilização desse livro na formação das crianças?

P12: O ponto positivo é que ele traz uma boa organização dos conteúdos, importantes para a turma e para a etapa de ensino. Porém, o negativo é que, muitas vezes, essa organização não dialoga com o currículo. É um material pensado para um público e uma etapa específicos, com a ideia de que todas as crianças no país tenham o mesmo nível de aprendizagem. Na prática, isso não acontece. Então, muitas vezes, o conteúdo não se conecta com o que a escola precisa trabalhar, e acabamos usando apenas algumas atividades isoladas.

Pesquisadora: Como o livro é trabalhado com as crianças em relação ao tempo, dias e horários de uso? E como isso se conecta ao conteúdo proposto?

P12: O uso fica a critério do professor, que decide como incluir no seu cronograma. No nosso quadro de atividades permanentes, temos um momento semanal para o livro didático, mas ele é curto — geralmente no intervalo entre a atividade principal e o jantar, quando as crianças poderiam ficar ociosas. Nesse tempo, eu tentava relacionar o conteúdo da semana a alguma atividade do livro. Às vezes, essa atividade se tornava a principal do dia, ocupando cerca de 50 minutos a uma hora.

Pesquisadora: Na sua opinião, as atividades propostas no livro têm relação com a realidade vivida pelas crianças?

P12: Não totalmente. Como o material é pensado em nível nacional, assume-se que todas as crianças de uma certa idade deveriam saber determinados conteúdos. Na prática, recebemos atividades que não fazem parte da vivência delas, o que as torna sem sentido. Por isso, precisamos adaptar para que façam sentido e se conectem com a realidade delas.

Pesquisadora: Essas atividades possibilitam reflexão, criatividade, criticidade, ludicidade e investigação?

P12: Depende muito da abordagem do professor. Algumas atividades são objetivas e limitadas, como “pinte de amarelo a maior palavra” ou “marque um X no que é alimento”, sem grande potencial para reflexão ou criatividade. Porém, com adaptações, o professor pode explorar mais.

Pesquisadora: O livro valoriza diferentes culturas, etnias, gêneros e classes sociais?

P12: Trazia bastante a questão indígena e africana. Questões de gênero não eram abordadas. Classe social também não. Diferenças culturais apareciam, mas normalmente relacionadas às questões étnicas.

Pesquisadora: Essa diversidade aparecia mais em textos ou imagens?

P12: Como era para educação infantil, não havia textos longos. Geralmente eram tirinhas, trechos curtos de histórias ou imagens para comentar. Lembro de uma história sobre uma menina indígena e sua vida na floresta.

Pesquisadora: A linguagem do livro é clara e acessível? Há reforço de estereótipos?

P12: A linguagem era clara, mas, por ser mais formal, usava palavras que as crianças não conheciam, como “assinalar”. Nesse caso, era preciso explicar o significado.

Pesquisadora: O material é adequado para alunos com diferentes necessidades educacionais?

P12: Para as crianças com necessidades especiais que eu tinha na turma, sim. Mas não sei dizer se havia versão em braille ou letras ampliadas para baixa visão.

Pesquisadora: É necessário adaptar as atividades do livro para a turma?

P12: Sim, sempre. Às vezes por não ter relação com a realidade, outras por serem muito simples ou difíceis demais. Era preciso explorar mais para desenvolver melhor as habilidades.

Pesquisadora: As crianças compreendiam as atividades?

P12: Sim, mas porque os professores explicavam. Sem essa contextualização, elas se tornariam mecânicas e sem sentido.

Pesquisadora: Os textos do livro são claros e adequados à faixa etária? Estão atualizados e alinhados a questões contemporâneas?

P12: Sim. Apresentavam diversos gêneros textuais, de forma curta, o que é importante para manter a atenção. Também abordavam temas contemporâneos, como questões étnicas e culturais.

Pesquisadora: O conteúdo e as ilustrações têm sentido para as crianças?

P12: Sim. O livro trazia imagens reais e desenhos, mesclando ludicidade e realidade. Por exemplo, ao falar sobre indígenas, mostrava fotos reais, não apenas desenhos.

Pesquisadora: A Base Nacional Comum Curricular e o livro didático contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural?

P12: Não totalmente. A BNCC é segmentada e não contempla todas as possibilidades. Tem propostas interessantes, mas deixa lacunas, principalmente no aspecto social, como discussões sobre papéis de gênero. No cultural, há mais abertura, mas ainda falta na parte social.

Pesquisadora: E o uso do livro afeta as atividades lúdicas e criativas?

P12: Depende da abordagem do professor. Eu usava o livro como suporte, buscando atividades que complementassem o tema trabalhado, mas isso não é regra para todos. A maioria das atividades, por si só, era mecânica, e cabia ao professor torná-las mais lúdicas.

ANEXOS

ANEXO A**Resposta Pedido de Acesso à Informação Nº409/2024 (1)**

Prefeitura do Município de Londrina Estado do Paraná

Ouvidoria: Resposta Pedido de Acesso à Informação Nº409/2024

Considerando Pedido de Acesso à Informação recebido por meio do Formulário Eletrônico de Ouvidoria, temos a informar que:

Dos Centros Municipais de Educação Infantil que atendem turmas de P4, segue a listagem da instituição e do título que receberam:

Unidade	Título escolhido
ANTONIETA TRINDADE, CMEI	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
CAROLINA BENEDITA DOS SANTOS, CMEI	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
CLÉLIA REGINA GUILHERME DE ALMEIDA ZOTELLI, CMEI PROFª	0022P22005205IL_DESAFIOS-ED_INF
DURVALINA PEREIRA OLIVEIRA DE ASSIS, CMEI	0022P22005205IL_DESAFIOS-ED_INF
FRANCISCO QUESADA ORTEGA, CMEI	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
LAVÍNIA MONTEIRO DE MORAES, CMEI	0022P22005205IL_DESAFIOS-ED_INF
MARISA ARRUDA DOS SANTOS, CMEI PROF.	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
MARLI MARQUES AGOSTINHO, CMEI	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
RUTH DOS SANTOS SILVA, CMEI PROF.	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
SANDRA LEME, CMEI	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
TIÃO BALALÃO, CMEI	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
VILMA ELIZA COLOMBO RIBEIRO, CMEI	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
WATER OKANO, CMEI	0040P22005205IL_1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER

Das escolas que atendem turmas de P4, segue a listagem:

ATANÁZIO LEONEL, E. M.	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
CARLOS KRAEMER, E. M.	0039P22005205IL_BONS AMIGOS-ED_INF
ELIAS KAUM, E. M.	0068P22002203IL_MUNDO DAS COISAS-ED-INF4-5 A
FRANCISCO PEREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR, E. M.	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
HAYDEE COLLI MONTEIRO, E. M.	0022P22005205IL_DESAFIOS-ED_INF
IGNEZ CORSO ANDREAZZA, E. M.	0040P22005205IL_1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER
JOÃO XXIII, E. M.	0040P22005205IL_1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER
JOAQUIM PEREIRA MENDES, E. M.	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
MABIO GONÇALVES PALHANO, E. M.	0022P22005205IL_DESAFIOS-ED_INF
MARIA CARMELITA VILELA MAGALHÃES, E. M., PROFESSORA	0038P22005205IL_CR-CRIANÇAS EM AÇÃO-PRÉ-ESC I
MARIA IRENE VICENTINI THEODORO, E. M., PROFESSORA	0040P22005205IL_1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER

Resposta Pedido de Acesso à Informação Nº409/2024 (2)

MELVIN JONES, E. M.	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
MOACYR CAMARGO MARTINS, E. M.	0045P22005205IL_BAMBOLE VOLUME I
NARA MANELLA, E. M.	0027P22002202IL_EST-CRIANÇA-PRÉ-ESC II
NEUMAN SAHYUN, E. M.	0039P22005205IL_BONS AMIGOS-ED_INF
ODILON GONÇALVES NOCETTI, E.M. REVERENDO	0045P22005205IL_BAMBOLE VOLUME I
PEDRO VERGARA CORREA, E. M.	0044P22005205IL_ADOLETÁ VOLUME I
SAN IZIDRO, E. M.	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
VILMA RODRIGUES RIBEIRO, E. M.	0027P22002202IL_EST-CRIANÇA-PRÉ-ESC II
ARMANDO DO ROSARIO CASTELO, E. M.	0022P22005205IL_DESAFIOS-ED_INF
CORINA MANTOVAN OKANO, E. M. PROFESSORA	0039P22005205IL_BONS AMIGOS-ED_INF
EDMUNDO ODEBRECHT, E. M.	0022P22005205IL_DESAFIOS-ED_INF
EGIDIO DOMINGOS BRUNETTO, E.M. DO CAMPO - ELI VIVE II	0043P22005205IL_GIRASSOL PRÉ-ESC
JADIR DUTRA DE SOUZA, E. M.	0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I
LUIZ MARQUES CASTELO, E. M.	0039P22005205IL_BONS AMIGOS-ED_INF
TRABALHO E SABER, E.M. DO CAMPO TRABALHO E SABER - ELI VIVE I	0028P22005205IL_CR-CRIANÇAS EM AÇÃO-PRÉ-ESC I
VITÓRIO LIBARDI, E. M. R.	0022P22005205IL_DESAFIOS-ED_INF

Os títulos selecionados foram:

0038P22005205IL_PORTA ABERTA PRÉ-ESC I

0022P22005205IL_DESAFIOS-ED_INF

0040P22005205IL_1, 2, 3...É TEMPO DE APRENDER

0039P22005205IL_BONS AMIGOS-ED_INF

0028P22005205IL_CR-CRIANÇAS EM AÇÃO-PRÉ-ESC I

0045P22005205IL_BAMBOLE VOLUME I

0044P22005205IL_ADOLETÁ VOLUME I

0043P22005205IL_GIRASSOL PRÉ-ESC

0059P22002202IL_INFÂNCIAS-LITER E NUMER V-Ú

0068P22002202IL_MUNDO DAS COISAS-ED-INF-4-5 A

0027P22002202IL_EST-CRIANÇA-PRÉ-ESC II

Algumas instituições fizeram a opção por não fazer uso do livro didático.

Os livros não estão disponíveis em versão digital, mas é possível encontrar uma resenha no site Guia PNLD, disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/>

Informamos que, ao Pedido de Acesso à Informação, poderá ser apresentado RECURSO conforme o disposto no Decreto Municipal 712/2015 e suas alterações:

Art. 18. No caso de indeferimento de acesso a informações ou às razões da negativa de

Resposta Pedido de Acesso à Informação Nº409/2024 (3)

acesso, poderá o interessado interpor recurso contra a decisão, no prazo de 10 (dez) dias, a contar da sua ciência, prazo este válido para todas as instâncias recursais previstas neste regulamento.

§4º O recurso será dirigido à autoridade máxima do órgão ou entidade municipal, hierarquicamente superior a que emitiu a decisão impugnada, que deverá se manifestar no prazo de 5 (cinco) dias.

Londrina, 06 de agosto de 2024 .



Documento assinado eletronicamente por Valmirane Cristina Gonçalves de Pinho, Gerente de Unidade, em 06/08/2024, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, conforme a Medida Provisória nº 2.200-2 de 24/08/2001 e o Decreto Municipal nº 1.525 de 13/12/2017.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.londrina.pr.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 13522041 e o código CRC 40A87D09.

Referência: Processo nº 19.000.134216/2024-61

SEI nº 13522041

ANEXO B

Parecer Consubstanciado do CEP

 Centro de Ética em Pesquisa Envolvendo Serres Humanos	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL	 Plataforma Brasil			
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP					
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ação docente para o ensino e aprendizagem on line e presencial Pesquisador: Adriana Regina de Jesus Área Temática: Versão: 4 CAAE: 58721722.8.0000.5231 Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO DADOS DO PARECER Número do Parecer: 5.495.626 Apresentação do Projeto: Informações retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto: Resumo: "A investigação objetiva compreender as práticas de leitura implementadas por professores da Escola da Infância (0 a 10 anos) em tempos de pandemia COVID-19; sejam aquelas no âmbito da zona urbana e/ou rural dos municípios participantes. Para tanto, mapear-se-a ações exitosas, retrocessos e/ou diretrizes desenvolvidas pelos sujeitos no pós-covid, a partir da retomada do ensino presencial; possibilitar, proposituras de ações inovadoras para a formação do sujeito leitor forjadas com e pelos protagonistas do processo ensino-aprendizagem; analisar os retrocessos para que a equipe gestora da investigação possa propor ações de retomada e superação dos problemas evidenciados durante o ensino remoto. O problema de pesquisa surgiu em um período caracterizado pelo distanciamento social e atividades remotas em todas as etapas de ensino no Brasil e no mundo. Assim, o problema a ser abordado é: Quais práticas de leitura foram desenvolvidas em tempos de pandemia da COVID-19; suas ações exitosas, retrocessos e/ou diretrizes desenvolvidas, com vistas à formação de leitores pelos professores da Escola da Infância? Relatos de experiências dos professores cujas ações de leitura foram exitosas podem superar os retrocessos das práticas de leitura apresentados após a pandemia? Quais materiais didático pedagógicos seriam capazes de equilibrar os anacronismos apresentados durante dois					
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 40%; border: none;"> Endereço: LABESC - Sala 14 Bairro: Campus Universitário UF: PR Município: LONDRINA Telefone: (43)3371-5455 </td> <td style="width: 20%; border: none; vertical-align: top;"> CEP: 86.057-970 </td> <td style="width: 40%; border: none; vertical-align: bottom;"> E-mail: cep268@uel.br </td> </tr> </table>			Endereço: LABESC - Sala 14 Bairro: Campus Universitário UF: PR Município: LONDRINA Telefone: (43)3371-5455	CEP: 86.057-970	E-mail: cep268@uel.br
Endereço: LABESC - Sala 14 Bairro: Campus Universitário UF: PR Município: LONDRINA Telefone: (43)3371-5455	CEP: 86.057-970	E-mail: cep268@uel.br			

ANEXO C

Ofício nº 513/2025 – GEF/AP/SME. Assunto: Termo de Consentimento

	PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA ESTADO DO PARANÁ Secretaria Municipal de Educação
Ofício nº 513/2025 – GEF/AP/SME	
Ilma Professora Dra. Adriana Regina de Jesus UEL	Londrina, 29 de maio de 2025
ASSUNTO: Termo de Consentimento	
Prezada Senhora, Informamos que somos favoráveis a realização do Projeto de Pesquisa intitulado: LIVRO DIDÁTICO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLAS DE LONDRINA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES, sob responsabilidade de mestranda Leticia Bassetto Secorum nº de matrícula: e orientação da professora Drª. Adriana Regina de Jesus.. Informamos que o projeto tem como objetivo compreender e analisar o livro didático: Porta Aberta 2020 - Educação Infantil, pré-escola, volume 1 para crianças pequenas de 4 anos, editora FTD, a fim de identificar suas pressuposições no contexto das políticas curriculares e no processo formativo das crianças sobre a perspectiva dos professores. O presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares. Lembramos que esta pesquisa tem fins pedagógicos e as informações obtidas deverão ser utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento e conclusão deste estudo e ao final da referida pesquisa, solicitamos que os resultados obtidos sejam encaminhados aos cuidados da Gerência de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação.	
Atenciosamente Vania Isabeli Talarico Freitas da Costa SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Vânia Isabeli Talarico Freitas da Costa Secretária Municipal de Educação Decreto nº 01 de 01/01/2025	
Processo Sei 19.022.059138/2025-51 Página 1 de 1 sme/gef/jaad	
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Rua Humana, 900 - Jardim Kennedy - CEP 86060-060 FONE: 3375-0022 - Site: www.londrina.pr.gov.br/educacao - e-mail: cdg@londrina.pr.gov.br	