



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

18025 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS

Risalva Alves Brazao de Azevedo - UFRN - PPGEEsp - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Denise Maria de Carvalho Lopes - UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS

1 INTRODUÇÃO

A definição da Educação infantil como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), ao tempo que estabeleceu função sociopolítica e pedagógica para as práticas desenvolvidas nas instituições, o que possibilitou avanços nos modos de compreendê-las, superando concepções de cunho mais assistencialista, também gerou perspectivas de aproximação com as práticas escolares da etapa-seguinte. Tais práticas fomentaram a organização do trabalho – situações, atividades, conteúdos e materiais identificados como escolares, e desvinculados das especificidades das crianças de zero a cinco anos, se constituindo como um paradoxo, de desconsideração da função definida para a etapa, na referida Lei – de educar-cuidar e promover o desenvolvimento integral das crianças.

A partir da definição da citada LDB tem se ampliado a garantia do acesso às instituições de Educação Infantil, sobretudo para crianças de 4 e 5 anos, também em decorrência da Lei federal nº 12.793/13, de 2013, que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de matrícula para as crianças do segmento pré-escola. A legislação específica da área, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (Brasil, 2009) reafirmam a função precípua da etapa, ao orientar que as propostas e práticas pedagógicas precisam garantir

oportunidades nas quais as crianças possam conviver-interagir, brincar, participar ativamente das situações, apropriar-se e expressar(se) de/em múltiplas linguagens, conhecer(se), explorar instrumentos e conhecimentos e, assim, se inserirem na cultura e produzirem cultura – sentidos próprios sobre o mundo e sobre si mesmas, integrando a esses conhecimentos, imaginação e criatividade enquanto aspectos constitutivos de seu desenvolvimento como sujeitos humanos (Lopes; Dantas, 2022).

Frente a essas proposições legais, bem como juntamente às definições teóricas pertinentes à área, a organização das práticas desenvolvidas na Educação Infantil tem envolvido modos de definir tempos, espaços, atividades, relações, materiais... Esses modos mudam em relação aos contextos onde se realizam e se aproximam e se distanciam da referida função social, política e pedagógica da etapa, do necessário respeito às especificidades – necessidades e capacidades das crianças, bem como das orientações oficiais.

Tanto as definições legais, quanto as teorizações (Oliveira, 2011; Oliveira-Formosinho, 2019, entre outras) concordam que é crucial que a qualidade do trabalho desenvolvido envolve planejamento orientado por intencionalidade e sistematicidade pedagógica, assim como a organização qualificada dos espaços, tempos, materiais e intervenções (Lopes; Ubarana, 2012; Lopes; Dantas, 2022).

Contudo, apesar do crescente investimento teórico e do arcabouço legal voltados para a organização da etapa, é possível observar, nas práticas do cotidiano, como também, por meio dos dados construídos em pesquisas, que a Educação Infantil ainda enfrenta equívocos na sua materialização (Penteado, 2018). Dentre os equívocos, frente aos documentos que regulam a Educação Infantil, destacamos o uso do livro didático como instrumento pedagógico no/do cotidiano das instituições de ensino. Por sua vez, ganhou centralidade a partir da inserção da Educação Infantil no PNLD, por meio da Política Nacional de Alfabetização- PNA (Decreto n. ° 9.765, de 11 de abril de 2019), contribuindo para uma ampla adesão das redes municipais de ensino, ao mesmo tempo em que retrocedeu ao paradigma já superado da Educação Infantil de uma etapa preparatória, ou de antecipação para o Ensino Fundamental.

Discursos circulantes entre profissionais da etapa possibilitam constatar que essa prática ainda se configura como corriqueira, cuja problematização é incipiente e necessária, visto que o livro didático, em que pese sua contribuição, em outras etapas e segmentos escolares, podem se constituir em instrumento de preparação ou mesmo de antecipação de processos de escolarização nas vivências das crianças, nas instituições de Educação Infantil. Aspectos que podem cercear oportunidades mais significativas de apropriação de conhecimentos, saberes, procedimentos, linguagens, tecnologias de modos mais

condizentes com suas especificidades e com as especificidades da própria etapa, como afirma Oliveira- Formosinho (2019). Para a autora, é preciso investir em práticas e materiais que possam promover atividades significativas, que devem emergir do interesse e das necessidades das crianças, em substituição a atividades de instrução que em nada – ou pouco – contribuem para seu efetivo desenvolvimento.

O presente texto resulta de uma pesquisa, em fase de conclusão, desenvolvida com foco na função da Educação Infantil em concepções e práticas de professoras que atuam na etapa. A investigação foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil de um município do Rio Grande do Norte. Com orientação qualitativa, a pesquisa privilegiou os contextos e as significações dos participantes – duas professoras – identificadas na presente discussão como Professora A – atuante no segmento creche, com crianças de 3 a 4 anos, e Professora B – atuante na pré-escola, numa turma de crianças de 5 anos. A análise dos dados, construídos mediante observações de tipo não participativo e entrevistas semiestruturadas, revelou a presença do livro didático como integrante das práticas das professoras participantes da pesquisa – suas percepções e modos de utilização, bem como impactos de seu uso no cotidiano das crianças. As professoras mostraram-se favoráveis ao uso do livro didático em suas turmas e afirmaram não o fazerem com maior frequência devido à quantidade ser insuficiente para as turmas.

2 O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS

A partir da concepção de crianças, construída na sociedade contemporânea, como pessoas em desenvolvimento, ativas, capazes de conhecer e explorar o mundo que a rodeia (Rinaldi, 2020), é possível crer que no cotidiano das instituições educativas, elas podem, dependendo das oportunidades que lhes são propiciadas, de contato com as práticas e instrumentos da cultura, aprender a estarem atentas ao novo e curiosas sobre os porquês das coisas, dos acontecimentos. Quanto mais podem explorar, mais capazes se tornam de fazerem perguntas. (Esteban, 1993).

Desse modo, o trabalho a ser desenvolvido junto às crianças “pressupõe um modelo que não reproduza o estilo de docência dos demais níveis do sistema educacional, mas que respeite os processos educacionais que exigem atenção às especificidades etárias das crianças pequenas” (Boito, Barbosa, Gobbato, 2016, p. 5).

Para tanto, acreditamos ser necessário, cada vez mais, que os profissionais

e os ambientes das instituições educativas estejam preparados para construir propostas de atividades que concorram com as expectativas das crianças, em busca de responder aos seus anseios. Assim como, reconhecer a criança como protagonista do processo, tornando-as agentes participantes e parceiras nas decisões educacionais, valorizando a sua espontaneidade, superando, assim, perspectiva adultocêntrica (Oliveira, 2011). Nessa perspectiva, a seleção e utilização de materiais é determinante as oportunidades propiciadas às crianças de interação com os objetos da cultura.

Além da consideração das crianças como (inter)ativas, capazes e produtoras de cultura, é preciso considerar a própria escrita enquanto objeto de conhecimento e das possibilidades de sua inserção na educação infantil, considerando sua natureza de prática cultural, de produção de linguagem e produção de sentidos vinculados a situações concretas ou imaginárias, para cuja apropriação se faz necessário a vivência em contextos em que ler e escrever são necessários e fazem sentido para as crianças (Vigotski, 2007; Lopes; Vieira, 2012).

Essas concepções são assumidas pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, coordenado pela UFMG e desenvolvido por um conjunto de universidades em parceria com o Ministério da Educação – MEC entre 2013 a 2016 produziu um material para formação de professores da Educação Infantil com foco no trabalho com a linguagem oral e escrita – a partir de maio do corrente ano (2024) e integra a política atual do Ministério Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (BRASIL, 2013). Nesse curso-material destacam-se concepções de criança como sujeito interativo; de linguagem como forma de interação social-verbal, como produção de sentidos, de textos com funções, intenções, autores, destinatários e contextos. A escrita é linguagem, com regras de composição e funcionamento, cuja aprendizagem envolve sua natureza de sistema e de interação, de produção. (BRASIL, 2016).

Diante dessas premissas, ao questionarmos as professoras acerca dos recursos utilizados para desenvolver o seu trabalho, dentre outros instrumentos pedagógicos elencados, elas citam o livro didático. Uma delas afirmam: “[...] no livro também tem atividades que às vezes eu pego pra fazer, se der pra fazer, né? Porque às vezes, a gente não tem livro suficiente para todas as crianças” (Professora “B”).

Importante destacar, na expressão da Professora, a consideração da quantidade de livros (in)disponíveis como limitador da frequência de uso e não a qualidade das atividades propostas para as crianças. Olhar e ouvir as suas necessidades e promover propostas educativas centradas no binômio cuidar-educar que contribuam para sua constituição como sujeitos emancipados e autônomos se aproxima do que é proposto para essa etapa educativa (Lopes, Ubarana, 2012;

DCNEI, 2009). Essa perspectiva se distancia de propostas de atividades prontas – não para as crianças concretas-reais da turma, com suas vivências, seus interesses e necessidades – para colorir ou cobrir pontilhados, que em geral encontramos nos livros didáticos não contribuem para seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2019).

A esse respeito, durante as dez seções de observação realizadas em cada turma, identificamos a presença do livro didático, o qual

Vai roubando os verdadeiros diálogos, os encontros entre as crianças e o mundo, as crianças e o professor, apagando a imaginação e a criatividade, enfraquecendo a curiosidade, a capacidade de fazer perguntas, de construir hipóteses. Silencia a autoria, das crianças e do professor. Vai colocando em segundo plano o brincar, o jogo simbólico, as linguagens, a arte como dimensão humana, as práticas cotidianas. Afasta da escola as culturas das crianças, a ludicidade, as infâncias (Boito, Barbosa, Gobbato, 2016, p. 14).

Nossas observações puderam capturar a presença do livro didático, ainda que com as limitações já aludidas – de insuficiência de quantidade para todas as crianças – problema contornado com adaptações e aquisições, por parte das professoras, de material correlato, cujas atividades são reproduzidas e passam a compor as situações propostas para as crianças. Conforme dito pela professora “A”: “não uso, porque no nível III (três) não tem”. [...] “eu até tenho materiais que eu comprei, eu não sei se você conhece o “Alfabetinho”. Eu comprei esse plano do Alfabetinho que contempla do primeiro ano da Educação infantil até o 5º ano” (Professora “A”).

A respeito dessa inserção, Boito, Barbosa e Gobbato afirmam:

Compreendemos que a proposição do Livro Didático, com sua lógica prescritiva e conteudista não favorece uma ação docente construída a partir e com as crianças. Os acontecimentos da vida cotidiana que fazem parte da experiência das crianças, os saberes que as mesmas possuem e que devem originar processos curriculares não são considerados numa pedagogia transmissiva (Boito, Barbosa, Gobbato, 2016, p. 11).

Mediante observações foi possível presenciar práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição com o livro didático, conforme descrevemos a seguir, uma atividade realizada na turma da professora “B”:

- Professora: *Vou entregar o livro de vocês. Hoje vamos trabalhar a partir da página 47, vai ser a letrinha da palavra “foca”.*

A professora lê os nomes das crianças que constam nas capas dos livros, em voz alta, e passa a entregar os livros, com a página que irá trabalhar, já aberta. Ao terminar de fazer a entrega, passa a fazer algumas indagações.

- Professora: *Vamos lá, crianças! Quem sabe que desenho é esse aí no livro?*

As crianças respondem em coro, de acordo com a imagem que ver no livro. Afirmam que é uma foca.

- Professora: *Muito bem! Quem sabe como escreve a palavra foca?*

Uma criança diz, soletrando: f.o.c.a. Foca!

Professora: *Muito bem! Então, pessoal, foca começa com a letra “F”. F de feijão, de farinha, de fofoca. Vamos lá, escrevam aí no livro de vocês a palavra “foca”!*

As crianças passam a escrever e a Professora Auxiliar da turma caminha, entre as mesas, conferindo e orientando algumas crianças que não conseguiram fazer a grafia corretamente. Uma das crianças informa que não saber fazer.

- Professora: *pessoal, vamos ajudar o coleguinha. Quais são as letrinhas da palavra foca?*

A professora cola uma folhinha, no quadro, com a palavra “foca” escrita, assim como a família silábica da letra “f” (fa-fe-fi-fo-fu). Enquanto isso, uma criança pega o tablet de brinquedo embaixo da mesa e passa a brincar.

- Professora: *guarde esse tablet! Agora não é hora de brincar! Estamos numa hora muito séria que é da atividade.*

A criança guarda o brinquedo e retoma a atenção para a atividade.

- Professora: *Agora vamos ler a família do “F”. Vamos juntar o “F” com as vogais, “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, e ver como fica. F com a, fa, f com e, fe... e assim ler sucessivamente. Agora é a de vez vocês, vamos ler.*

Passa a apontar as letras, e as crianças vão lendo oralmente: “fa, fe, fi, fo, fu”.

- Professora: *Agora é a vez de vocês escreverem a “família do F”, no livro de vocês.*

As crianças passam a escrever, tomando como base a folha respondida, colada no quadro.

- Professora: *Muito bem! Hoje conhecemos muitas palavrinhas que começam com a letra f (retoma algumas palavras já anunciadas e menciona outras). Agora, vamos guardar os livros para ir par ao parque.*

(Diário de Campo, 04/08/2023).

Nessa descrição do desenvolvimento da atividade do livro didático da turma, observamos que: não há contextualização da atividade, não há exploração-introdução do que será apresentado-vivido. Não há articulação entre os conteúdos

da atividade e as vivências das crianças e nem exploração da escrita como produção de sentidos. Há, ao contrário, uma abordagem mecânica e reducionista da escrita como linguagem e da aprendizagem. Além da forma descontextualizada que a atividade foi anunciada e desenvolvida, há a desconsideração das crianças como sujeitos aprendizes capazes de interação com os objetos de conhecimento. Importante considerar que elas não aprendem por meio de “currículos homogêneos, de controle dos fazeres das crianças e dos adultos, conformando o processo educacional em um espaço de reprodução e de conservação” (Boito, Barbosa, Gobbato, 2016, p. 16).

A situação observada revela o lugar que o livro didático pode assumir no cotidiano das crianças nas instituições – inserindo relações com o conhecimento de modo restrito, e sem significado para elas, constituindo oportunidades empobrecidas de vivência com/da linguagem escrita e mesmo com o livro como objeto-instrumento de conhecimento – que aparece como portador de tarefas igualmente empobrecidas. O livro didático, sobretudo com essas características reducionistas, em vez de ampliar as possibilidades de relações com a linguagem, com o conhecimento, de enriquecer a imaginação, reduz o tempo-possibilidades de brincadeira, de interações, de exploração, de participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que desenvolvemos revela que a utilização de livro didático na Educação Infantil pode produzir distorções quanto à função da etapa e quanto ao respeito às especificidades das crianças – suas necessidades e capacidades; quanto à linguagem escrita; quanto aos processos de aprendizagem e às capacidades das crianças como aprendizes, desconsiderando ações próprias do binômio cuidar-educar, ao mesmo tempo em que desconsidera as interações e a brincadeira, propostos pelas DCNEI como os eixos estruturantes da Educação Infantil. Não há brincadeira, não há verdadeira interação com a escrita como linguagem, havendo uma redução do trabalho a uma dimensão de código, de letras e sílabas soltas, de modo descontextualizado e restrito.

A situação descrita, bem como as falas da professora apontam para a necessidade de formação docente específica para a etapa e com foco na linguagem escrita, o que vem sendo buscado com o referido curso Leitura e Escrita na Educação Infantil em andamento em todo o país. Ao mesmo tempo, faz-se necessário o enfrentamento dos desdobramentos da política do governo anterior (2019-2023) de distribuição de livros didáticos para a Educação Infantil, que ainda vige nas instituições com os materiais adquiridos e as práticas que conduzem, dando um lugar de centralidade a esse material no dia a dia das instituições e das crianças.

É preciso afirmar a inadequação de livro didático na Educação Infantil e afirmar a necessidade de propostas pedagógicas, práticas e currículos que respeitem a função da Educação Infantil e as especificidades infantis.

REFERÊNCIAS:

BOITO, Crislaine; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? Reunião Científica Regional da ANPED-Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR- Curitiba|Paraná, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996.

BRASIL. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº9.394, 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: 13 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC. SEB. 2009.

BRASIL. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cadernos de Formação – 1 a 8. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral da Educação Infantil, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. In: GARCIA, Regina Leite (org). Revisitando a Pré-escola. São Paulo/SP: Editora Cortez,1993. p. 21-51.

LOPES, Denise M. C., DANTAS, Elaine L. S. D. Educação Infantil, Culturas e Currículos. In: DANTAS, Elaine L. S. D, OLIVEIRA, Milena P. C, LOPES, Denise M. C Educação Infantil (orgs). Currículos e Linguagens: pesquisas, políticas e práticas. – Mossoró, EDUFERSA, 2022. P. 23-38.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso Editora, 2019. p.26-32.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos - 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro. A supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil. Dissertação. Universidade Federal de Pelotas, 2018.

RINALDI, Carla. Diálogos com Regaio Emilia : escutar, investigar e aprender Carla Rinaldi; tradução de Vania Cury — 12ªed — Rio de Janeiro / São Paulo:Paz e Terra, 2020.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil. In: UFRN/NEI. Curso de Aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na

Educação Infantil. Texto Didático do Módulo II. 2012 (no prelo).

VIGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. Tradução: Paulo Bezerra- São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.