

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CAROLINE LURDES SILVA

O LIVRO DIDÁTICO DO PROFESSOR NA
PRÉ-ESCOLA: uma análise das propostas pedagógicas
a partir das políticas públicas educacionais

SOROCABA-SP
2021

CAROLINE LURDES SILVA

O LIVRO DIDÁTICO DO PROFESSOR NA PRÉ-ESCOLA: uma análise das propostas pedagógicas a partir das políticas públicas educacionais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza

Silva, Caroline Lurdes

O livro didático do professor na pré-escola: uma análise das propostas pedagógicas a partir políticas públicas educacionais / Caroline Lurdes Silva -- 2021.
149f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Geraldo Tadeu Souza

Banca Examinadora: Márcio Antônio Gatti, Vanda

Aparecida da Silva

Bibliografia

1. Livro didático. 2. Educação Infantil. 3. Políticas públicas educacionais. I. Silva, Caroline Lurdes. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

FICHA DE APROVAÇÃO

CAROLINE LURDES SILVA

O LIVRO DIDÁTICO DO PROFESSOR NA PRÉ-ESCOLA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. Sorocaba, 18 de março de 2021.

Orientador

Prof.º Dr.º Geraldo Tadeu Souza
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinador

Prof.º Dr.º Márcio Antônio Gatti
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinadora

Prof.ª Dr.ª Vanda Aparecida da Silva
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

DEDICATÓRIA

Aos educadores que se empenham em acolher a criança na sua plenitude, comprometendo-se com o seu desenvolvimento integral e com a garantia dos seus direitos por meio da promoção de práticas pedagógicas significativas na educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que até aqui me sustentou nesta longa jornada formativa por sempre me iluminar e dar forças para prosseguir, mesmo diante das dificuldades e desafios. Reconheço que Ele sempre esteve à frente de cada passo da minha vida, inclusive no meu ingresso no curso de Pedagogia, assim como permanece me abençoando na conclusão desta etapa.

Expresso minha gratidão à Virgem Maria que sempre esteve comigo, guiando minhas decisões e me ensinando a ser uma pessoa melhor, além interceder por mim ao seu Filho, Jesus, que me sustentou nos momentos difíceis.

Sou grata aos meus pais, Elisa Inácio da Silva e Valter da Silva, que desde o meu nascimento zelam pela minha saúde, educação e felicidade, sempre desejando que os meus sonhos se realizem, dentre eles o término da minha primeira graduação, portanto essa conquista não é apenas minha, mas deles também.

Dedico essa vitória também à minha avó paterna, Adélia Nunes de Carvalho, que já se encontra com o Pai, mas que tenho certeza que de onde está se orgulha de mim, assim como à minha avó materna Lurdes Alves dos Santos Inácio, que tanto me ama e incentiva, ambas mulheres fortes, exemplos de luta e persistência diante das dificuldades da vida, meu sentimento é de eterna gratidão.

Reconheço todo companheirismo e incentivo do meu namorado, Leonardo Vinícius Pereira Pretes, que a todo tempo esteve ao meu lado durante o processo de conclusão do curso e me incentivou a seguir meus sonhos.

Ao meu orientador, Prof.º Dr.º Geraldo Tadeu Souza, agradeço por toda paciência e sabedoria compartilhada durante esse processo formativo contínuo que construímos juntos, do qual me orgulho em recordar e sempre estará registrado nas minhas boas memórias, sou grata por acreditar incessantemente no meu potencial.

Às minhas amigas de caminhada formativa, Beatriz da Silva Assunção e Nathália Nepomuceno Pena, deixo meus agradecimentos por a todo momento estarem ao meu lado e compartilharem comigo momentos significativos de ensino-aprendizagem no decorrer do curso, tornando todo esse trajeto ainda mais especial.

Sou grata às colegas de profissão que estiveram presentes na minha caminhada até aqui, em especial a diretora Adriana Brunelli que acreditou no meu potencial sem cessar e me ensinou a ter um olhar sensível e compreensivo para o

processo formativo na educação e a professora Iderli Cristine Bragança Lima que em sua docência foi exemplo de respeito, amor e comprometimento para com as crianças e todos que estão ao seu redor. Deixo meus agradecimentos também à professora Mônica de Fátima Baptista que me ensinou muito e contribuiu para a análise do material didático impresso durante o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando o meu acesso ao livro didático **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018).

Agradeço a todas as crianças que fizeram parte da minha constituição enquanto educadora e que nessa trajetória me proporcionaram oportunidades de compartilhar e construir conhecimentos, assim como já me sinto grata a todas aquelas que atravessarão a minha vida ao longo da minha jornada docente.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, e aos professores que sempre estiveram engajados na promoção de uma formação crítica e de qualidade, assim como ao assistente administrativo Celso Alves Pessôa, que em sua dedicação, a todo tempo, se dispôs a me ajudar e se prontifica, diariamente, em desempenhar o seu melhor por nós.

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b, p.14-15)

RESUMO

Esta monografia tem por objetivo geral desenvolver um olhar crítico sobre as propostas pedagógicas sugeridas para a pré-escola mediante a utilização de livros didáticos do professor. Do ponto de vista documental, estudamos as políticas públicas educacionais Parecer CNE/CEB nº 20/2009, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir das quais foi possível compreender as orientações para as práticas docentes na primeira etapa da Educação Básica e problematizar o papel que o professor e a criança precisam assumir frente ao processo educativo durante a educação na primeira infância. Para pensar a presença do livro didático na Educação Infantil, exploramos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) através da edição do PNLD 2019 que selecionou livros didáticos do professor direcionadas a educadores e professores da pré-escola. Partindo desse pressuposto, analisa-se propostas pedagógicas veiculadas pela obra didática **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018), tendo em vista os documentos legais e suas orientações para a organização curricular na educação infantil. Como resultado desta pesquisa, construímos uma visão crítica acerca das possibilidades que o objeto livro didático pode trazer para o professor da pré-escola enquanto fonte de formação continuada e como recurso inspirador para as práticas pedagógicas na interação com crianças pequenas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Livro didático do professor. Políticas públicas educacionais. Propostas pedagógicas. Educação Infantil.

ABSTRACT

This monograph has the general objective of developing a critical look at the pedagogical proposals suggested for the preschool through the use of the teacher's textbooks. From the documental point of view, we studied the public educational policies Opinion CNE / CEB nº 20/2009, Resolution CNE / CEB nº 5/2009, National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and Common National Curricular Base (BNCC), from of which it was possible to understand the guidelines for teaching practices in the first stage of Basic Education and to problematize the role that the teacher and the child need to assume in the educational process during early childhood education. To think about the presence of the textbook in Early Childhood Education, we explored the National Book and Didactic Material Program (PNLD) through the edition of PNLD 2019, which selected teacher textbooks aimed at pre-school educators and teachers. Based on this assumption, pedagogical proposals analyzed by the didactic work **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) are analyzed, in view of the legal documents and their guidelines for the curricular organization in early childhood education. As a result of this research, we built a critical view of the possibilities that the textbook object can bring to the pre-school teacher as a source of continuing education and as an inspiring resource for pedagogical practices in the interaction with young children, enriching the teaching process-learning in early childhood education.

Keywords: Teacher textbook. Educational public policies. Pedagogical proposals. Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças confeccionando o mapa do Brasil no projeto Brincadeiras do Quintal	19
Figura 2 - Gráfico de brincadeiras por regiões do Brasil	20
Figura 3 - Lista de brincadeiras escrita pelo grupo com o auxílio de letras móveis	20
Figura 4 - Releitura das obras <i>Brincando de carrinho</i> e <i>Menino no pneu</i>	21
Figura 5 - Mapa mental do projeto Brincadeiras do Quintal	21
Figura 6 - Apostilas que fizeram parte da minha vida escolar na pré-escola	23
Figura 7 - Políticas públicas educacionais: as práticas pedagógicas e o livro didático na pré-escola	26
Figura 8 - Linha do tempo das políticas públicas que caracterizaram avanços para a educação infantil	35
Figura 9 - Princípios fundamentais para as propostas pedagógicas	38
Figura 10 - Eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil	38
Figura 11 - Grupos etários apresentados pela BNCC para a Educação Infantil	43
Figura 12 - Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	44
Figura 13 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	46
Figura 14 - Os campos de experiências na Educação Infantil	47
Figura 15 - Os cinco campos de experiência para a etapa da Educação Infantil	48
Figura 16 - A estrutura da equipe de avaliadores do PNLD 2019	60
Figura 17 - PNLD 2019: livros didáticos do professor aprovados para a pré-escola	63
Figura 18 - Destaques das obras selecionadas para a Educação Infantil pelo PNLD 2019	66
Figura 19 - Principais elementos que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil	69
Figura 20 - Poema <i>Por uma ideia de criança</i> de Aldo Fortunati	70
Figura 21 - Imagens das sequências didáticas relacionadas à <i>diversidade cultural</i>	77
Figura 22 - Proposta pedagógica <i>Minha identidade</i>	79
Figura 23 - Proposta pedagógica <i>Construindo meu brinquedo</i>	83
Figura 24 - Passo a passo para a construção de uma peteca com jornal	87
Figura 25 - Proposta pedagógica <i>Do jeito que a gente é!</i>	88
Figura 26 - Proposta pedagógica <i>Tapete da turma</i>	91

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLD - Programa Nacional do Material e do Livro Didático

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RG - Registro Geral

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ALGUMAS NOTAS METODOLÓGICAS E REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS	25
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PRESENÇA DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL-DCNEI: UMA CRIANÇA DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS	32
3.1.1 A conquista de uma nova identidade para a Educação Infantil: um breve histórico	33
3.1.2 DCNEI: alguns olhares para a educação na primeira infância	36
3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC: POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PAUTADA NAS EXPERIÊNCIAS	41
3.2.1 Os campos de experiência: uma abordagem pedagógica permeada pelo viés da interdisciplinaridade	50
3.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO-PNLD: A INSERÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
3.3.1 Algumas considerações importantes acerca das inovações propostas pelo PNLD 2019	54
3.3.2 O processo de avaliação das obras didáticas do PNLD 2019	60
4 GUIA DO PNLD 2019: OS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PARA INSPIRAR A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA	63
4.1 PÉ DE BRINCADEIRA: um livro para o professor de crianças pequenas	69
4.1.1 A unidade <i>diversidade cultural</i>: apontamentos gerais	75
4.1.2 <i>Diversidade cultural</i>: sequências didáticas para as crianças de 4 anos e 5 anos	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXO A - PRINCÍPIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO	104
ANEXO B - FICHA DE AVALIAÇÃO	105
ANEXO C - RESENHA DA OBRA PÉ DE BRINCADEIRA	125
ANEXO D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA CRIANÇAS DE 4 ANOS	130
ANEXO E - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA CRIANÇAS DE 5 ANOS	141

1 INTRODUÇÃO

A trajetória que me traz para a construção deste trabalho se deu muito antes do que eu mesma poderia imaginar, me dou conta deste fato agora, em meio à busca por memórias e vivências que me trouxeram até aqui e despertaram em mim o desejo de explorar a presença do material didático enquanto recurso do processo educativo na etapa da Educação Infantil, assim como o respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no âmbito escolar em meio a sua utilização, de maneira a reconhecer as particularidades individuais de cada sujeito, de cada faixa etária e também da infância como uma fase única.

Entretanto, o caminho percorrido para que eu chegasse a este tema foi permeado pela passagem de muitos outros, os quais ao longo da minha vida acadêmica também me instigaram como possibilidade de pesquisa no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tais como as relações étnico-raciais e a sua abordagem em obras literárias ou a biblioteca enquanto ambiente alfabetizador.

Eis que chega o momento de tornar concreto o TCC e iniciar as pesquisas. Contudo, os desejos eram diversos e, por isso, comecei a refletir sobre as minhas experiências práticas no campo da educação que me provocavam o desejo de pesquisa e também as indicações literárias dos professores ao longo da minha vida universitária que me despertavam curiosidade, as quais havia guardado para estudos posteriores.

A busca por recordações, nesse sentido, me fez encontrar o registro de uma obra indicada na disciplina de Educação Infantil pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Theodoro Roveri denominada **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência** (SANTOS; TOMAZZETTI; MELLO, 2019). À vista disso, decidi por adquirir a obra e me debruçar em sua leitura, com intuito de buscar uma temática potente para explorar, uma vez que o livro reúne publicações oriundas de palestras e conferências ocorridas entre 05 e 07 de novembro de 2015 no VII Congresso Paulista de Educação Infantil e III Seminário Internacional de Educação Infantil, os quais tiveram como sede a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Um dos capítulos deste livro, “Uma docência sem autoria: o uso do livro didático na Educação Infantil” (GOBATTO; BOITO; BARBOSA, 2019), gerou em mim diversas indagações sobre o uso desse material no cotidiano escolar, me levando a refletir sobre a abordagem de conteúdos, os direitos das crianças e a cultura escolar

implementada pelo adiantamento do modelo escolar do Ensino Fundamental para a educação de primeira infância, principalmente na pré-escola.

Para tanto, em meio a estas questões, em diálogo com meu orientador, busquei explorar outros materiais que me levassem a problematizar essa questão, tudo isso para que não houvesse um olhar generalizante sobre as inúmeras realidades possíveis e variáveis no uso de livros didáticos na Educação Infantil, já que Gobatto, Boito e Barbosa (2019) contribuíram, a partir de seus estudos, com olhares muito pessimistas para o livro didático nessa etapa. Sobre isso, abordamos alguns destes pontos de vista nas notas metodológicas e, ao longo do trabalho, levantamos problematizações acerca dos mesmos.

Na busca pela ampliação dos meus horizontes reflexivos acerca da infância e dos recursos materiais presentes nos processos educativos que a ela compreendem, assisti ao documentário **Sementes do nosso quintal** (SEMENTES, 2012), o qual explora o cotidiano de uma instituição escolar de educação infantil privada do município de São Paulo, Te-Arte, idealizada por Therezita Pagani. Através desse recurso cinematográfico é notório um olhar sensível para a infância, ao passo que a criança, sujeito central do processo educativo, se encontra acima dos métodos e dos modos de se educar.

As práticas educativas dessa instituição, objeto principal de análise do filme em questão, estão embasadas na criatividade infantil, nas relações interpessoais, no diálogo e no respeito às especificidades das crianças, valorizando o brincar, a diversidade cultural e os tempos do sujeitos envolvidos nesse processo educativo na primeira infância. Ao assisti-lo pude me recordar de diversas experiências do estágio remunerado que desenvolvi em uma instituição privada do município de Sorocaba, em atuação com uma turma de crianças com a faixa etária de cinco anos. Durante essa experiência, eu e a professora regular, buscamos, constantemente, respeitar os sujeitos envolvidos na prática pedagógica que desenvolvemos, assim como aproximar e efetivar o papel da família nessa trajetória, como faz Therezita Pagani.

Outro objeto de estudo que utilizei na pesquisa exploratória inicial foi o material didático **Trilhas de Aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 4 a 5 anos** (SÃO PAULO, 2020), desenvolvido e distribuído de maneira impressa às crianças matriculadas na pré-escola pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Tendo em vista o momento atípico de isolamento social

que enfrentamos, ocasionado pelo contexto pandêmico devido à alta taxa de contágio do novo Coronavírus, ocorreu a paralisação de todas as atividades presenciais de ensino e, por isso, em caráter emergencial, todas as modalidades e etapas de ensino foram, inevitavelmente, obrigadas a encontrar outros caminhos para continuar o trabalho educacional pausado desde março de 2020. Sendo assim, a Prefeitura de São Paulo idealizou esse material didático para que as crianças de 4 a 5 anos tivessem acesso à educação, ainda que à distância.

Nesse material disponibilizado para a fase pré-escolar da Educação Infantil encontrei embasamentos em documentos de caráter normativo, os quais têm por função orientar as práticas educacionais na infância, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI** (BRASIL, 2010) e a **Base Nacional Comum Curricular-BNCC** (BRASIL, 2018a). Como um todo, o material valorizou o brincar e as interações, sugerindo brincadeiras e atividades para serem realizadas em casa, a partir do cotidiano e com um enfoque muito evidente na relação família-escola, já que tornou indispensável a presença de um adulto responsável pela criança para orientar e realizar as propostas junto a ela, evidenciando, mais uma vez, o papel importante que a família assume diante da educação das crianças.

Tais momentos de reflexão me trouxeram muitas lembranças. Em primeiro lugar, me lembrei dos estágios que desenvolvi desde meu ingresso no curso de Pedagogia que se deu no primeiro semestre de 2017, ano no qual também iniciei as minhas atividades no campo da educação através de um contrato de estágio remunerado em uma escola privada do município de Votorantim, na qual permaneci ao todo por um ano e oito meses e nela tive experiências, predominantemente, relacionadas ao Ensino Fundamental.

Nessa primeira instituição, o começo da minha atuação se deu com o acompanhamento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação nos anos finais, depois migrei para os anos iniciais com o mesmo propósito. Diante desse contexto, meu papel era auxiliá-los durante as aulas e nas propostas pedagógicas, principalmente no acompanhamento do sistema apostilado adotado pela instituição educacional.

Ao vivenciar tal experiência, muitas vezes surgiam em meu pensamento questionamentos sobre como os recursos didáticos, principalmente a apostila, nesse período, era empregada no contexto educativo. Como estagiária,

nessa primeira instituição, presenciei uma educação na qual os planejamentos eram todos pautados pelo intervalo de páginas das apostilas, sem referência à intencionalidade educativa, dando espaço a uma proposta sistematizada e fragmentada de ensino, na qual o educador apenas seguia as atividades sequenciadas e separadas por áreas do conhecimentos. Ademais, sem a presença de reuniões da equipe pedagógica, o material regia todas as práticas da instituição, como se fosse um manual de instruções, dando origem a práticas acríticas de ensino e reduzindo os objetivos da ação pedagógica a conteúdos parcelados em volumes e aulas de abordagens específicas.

Já a minha segunda experiência de estágio remunerado, que aconteceu durante todo o ano de 2019 e parte de 2020, se deu com a etapa da Educação Infantil, mais especificamente com crianças entre cinco e seis anos de idade, em um colégio privado do município de Sorocaba. Este novo contexto de práticas para mim foi inovador, uma vez que a escola partia de uma inspiração pedagógica em Reggio Emilia¹, sem fazer uso de apostilas como recurso na educação de crianças até o 1º ano do Ensino Fundamental, o qual só passaria a fazer parte da vida escolar das crianças a partir do 2º ano, inclusive as crianças de 1º ano permaneciam ainda no prédio da Educação Infantil e, progressivamente, os educadores as preparavam para a transição para os anos iniciais.

Pautada nas brincadeiras e nas relações, as práticas almejavam a valorização das interações interpessoais, dos conhecimentos prévios das crianças, da sua identidade e de seus desejos. Nessa instituição, se respeitava o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio de uma proposta pedagógica diferenciada, almejando inspirações na experiência italiana. Os recursos materiais que compunham a prática docente eram livros de literatura infantil, revistas, materiais não estruturados, recursos de papelaria diversificados, jogos, entre outros. Além disso, havia diversos espaços como tanques de areia, biblioteca,

¹ A abordagem pedagógica de Reggio Emilia, de origem italiana e coordenada por Loris Malaguzzi, “desde o final do século XIX vem contribuindo com a constituição de olhares sobre a infância e sobre a escola das crianças pequenas” (FINCO; BARBOSA; FÁRIA, 2015, p.08) que inovam “em seus modos de escutar, observar e compreender as crianças, em sugerir uma experiência de infância enriquecida, como também em vozes comprometidas com a organização de escolas, com experiências de gestão escolar e/ou municipal, que pretendem colocar de ponta-cabeça e transformar visando a melhoria da qualidade de vida coletiva das crianças, das suas famílias e comunidades, reafirmando o tripé que constitui a Educação infantil Italiana: crianças, professores/as e famílias. Portanto, na Itália, a pedagogia da escuta, das relações e da diferença para uma escola da infância é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade”. (Idem)

sala de espelhos, quadras esportivas, parques em contato com a natureza, dentre muitos outros, abrindo portas para o faz de conta, jogos simbólicos e o brincar livre.

Ao contrário da primeira experiência, nessa instituição havia reuniões pedagógicas semanais com todos os educadores que faziam parte da equipe, inclusive os estagiários eram convidados a participar. Através desses momentos, com abordagem e discussão de temáticas contemporâneas sobre a infância e seu processo educativo, se constituía uma formação continuada dos educadores. Foi nesse contraponto que me deparei instigada a pesquisar, pois a todo tempo me questionava e comparava as duas realidades, com ênfase especial à utilização ou não de livros didáticos e/ou apostilas na etapa da Educação Infantil, pois enquanto educadora tinha algumas opiniões pessoais sobre a utilização de apostilas e/ou livros didáticos acerca das minhas vivências práticas na educação infantil, contudo não tinha embasamento crítico aprofundado para me posicionar diante de tal questão e, dessa forma, a pesquisa foi ganhando cada vez mais fôlego e vida para a produção deste TCC.

Em meu primeiro estágio, por vezes, eu cheguei a participar de práticas educacionais com o público infantil que a instituição atendia e a forma de conceber as práticas educativas a serem desenvolvidas com as crianças seguia o padrão da utilização de livros apostilados como centro do processo para todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Por isso, adentrar um universo de práticas de educação na primeira infância que não eram baseadas em materiais impressos de caráter didático, mas que se desenvolvia um trabalho a partir de projetos autorais, foi como mergulhar em novos aprendizados diariamente.

Sobre essa experiência, carrego comigo aprendizados e memórias muito marcantes, uma delas é o desenvolvimento do projeto Brincadeiras do Quintal com uma turma de pré-escola. O grupo, desde o início do ano letivo, demonstrou muito interesse por brincadeiras que envolvessem cordas, agilidade e jogo de regras. A partir disso, eu e a professora regular, pensamos em como poderíamos transpor essas preferências das crianças em vivências prazerosas e repletas de aprendizados, foi assim que surgiu a temática central do projeto: brincadeiras regionais brasileiras.

Com momentos dinâmicos e prazerosos, como jogos, brincadeiras, atividades artísticas, confecções, leituras, cantigas, vídeos e rodas de conversa iniciamos nossas descobertas. O primeiro passo foi conhecer o repertório do grupo

e, em seguida, iniciamos as propostas pedagógicas, pois assim as vivências se tornaram muito significativas para as crianças. Ao explorar espaços externos, conhecemos brincadeiras de todas as regiões brasileiras, dentre elas barra-manteiga, coelho sai da toca, rouba bandeira, mamãe polenta, além de brincadeiras de origem indígena, como corrida de toras e brincadeira da onça.

Outra proposta que realizamos, a partir do tema brincadeiras regionais foi a confecção, em conjunto, de um mapa do Brasil que passou a compor o ambiente da nossa sala, com o qual as crianças interagiram e fizeram registros, acompanhando as regiões que já havíamos explorado e as origens das brincadeiras que já havíamos vivenciado, como mostra a Figura 1.

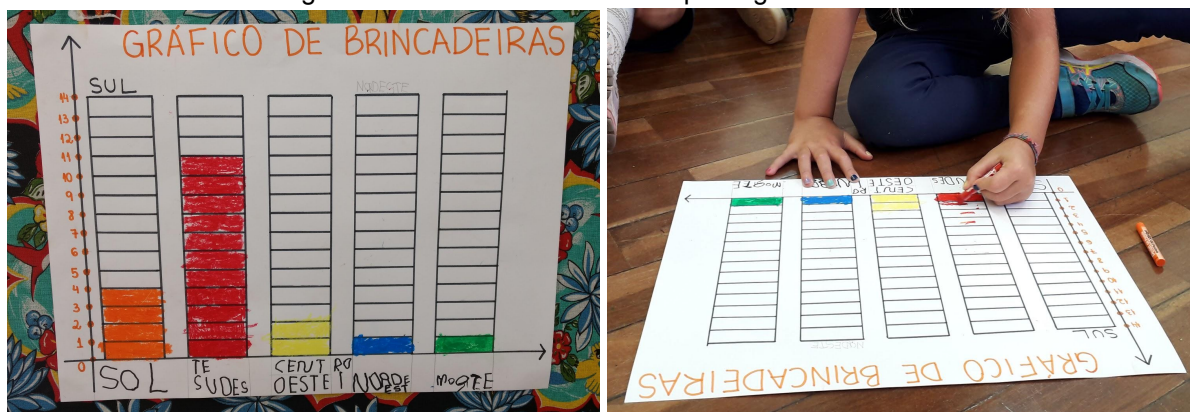
Figura 1 - Crianças confeccionando o mapa do Brasil no projeto Brincadeiras do Quintal



Fonte: Foto de arquivo pessoal.

Além das brincadeiras e interações, as quais sempre se sobressaiam em nosso planejamento, exploramos também conhecimentos matemáticos e de linguagens com as crianças a partir das cantigas de roda e de corda, além de propostas de leitura de poemas, contos, músicas, dentre outros gêneros. Os registros feitos pelas crianças sempre estamparam o nosso ambiente de sala de aula de diversas maneiras, um deles foi a produção de um gráfico das brincadeiras que já tínhamos conhecido, como mostra a Figura 2.

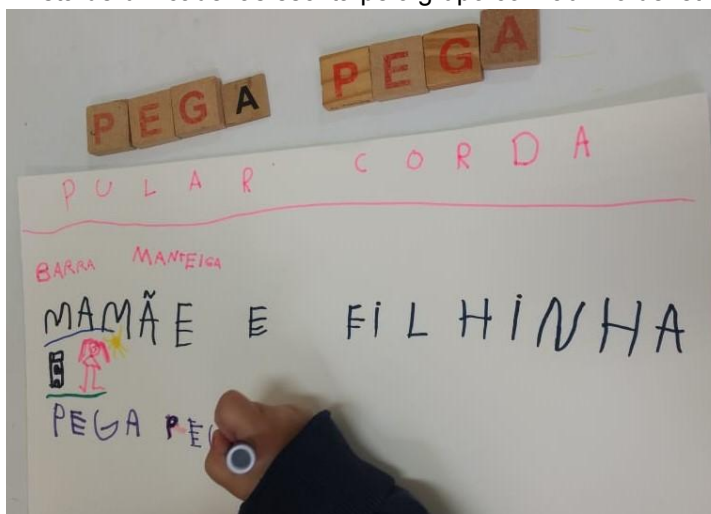
Figura 2 - Gráfico de brincadeiras por regiões do Brasil



Fonte: Fotos de arquivo pessoal.

Nesse mesmo sentido, desafiamos as crianças a produzirem uma lista das propostas que mais tinham gostado, dentre as brincadeiras regionais que já tínhamos vivenciado, com a utilização de letras móveis, a fim de promover reflexões sobre a escrita, veja na Figura 3.

Figura 3 - Lista de brincadeiras escrita pelo grupo com auxílio de letras móveis

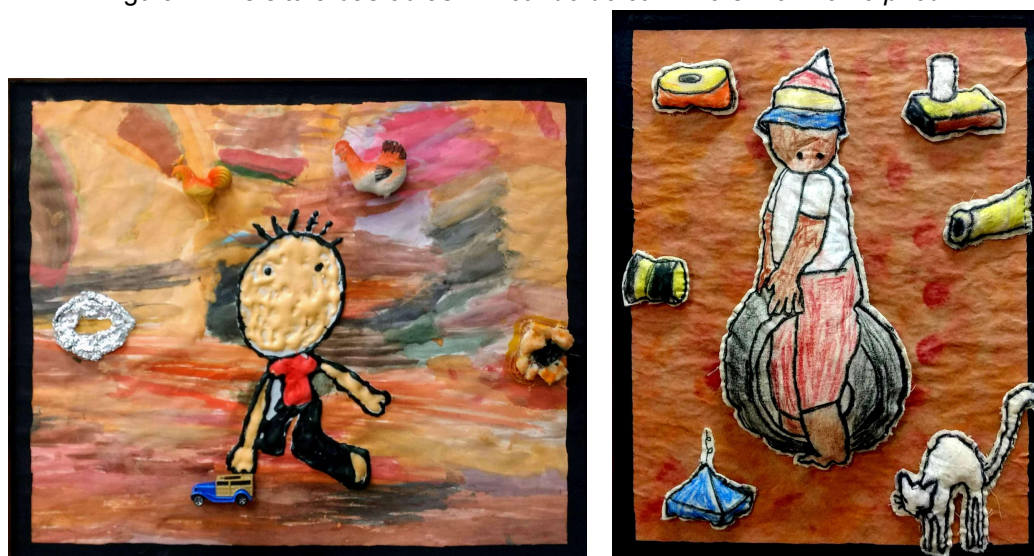


Fonte: Foto de arquivo pessoal.

Já no campo artístico, como culminância do projeto, trabalhamos com as obras de arte de Ricardo Ferrari², estudamos sua biografia, assim como algumas de suas pinturas que remetem a memórias do brincar na infância, dentre as quais as crianças se inspiraram e, trabalhando em grupo, produziram releituras de algumas delas. Na Figura 4 trago fotos de duas dessas releituras: **Brincando de carrinho** (2013) e **Menino no pneu** (2013).

² Ricardo Ferrari é um pintor brasileiro autodidata que nasceu em 03 de março de 1951 e cresceu na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Suas pinturas têm como temática central a infância simples rodeada de brincadeiras, a partir da sua história de vida e das suas memórias de criança.

Figura 4 - Releitura das obras *Brincando de carrinho* e *Menino no pneu*³



Fonte: Foto de arquivo pessoal.

Através dos exemplos que compartilhei até aqui, é perceptível que nossas intervenções docentes em meio a esse projeto partiram de um princípio interdisciplinar e de uma leitura complexa do conhecimento. Nesse sentido, a Figura 5 mostra um mapa mental sucinto que deixávamos exposto na nossa sala, a fim de que todos os visitantes desse ambiente pudessem compreender um pouco das produções confeccionadas pelas crianças expostas à comunidade escolar e suas intencionalidades.

Figura 5 - Mapa mental do projeto Brincadeiras do Quintal



Fonte: Foto de arquivo pessoal.

³ Se desejar conhecer as obras de Ricardo Ferrari que deram origem às releituras no projeto Brincadeiras do Quintal, assim como outras produções do artista, visite o site da Revista Prosa Verso e Arte através do link: <https://www.revistaprosoearte.com/a-crianca-e-eterna-nas-pinturas-de-ricardo-ferrari/>.

Partindo dessa vivência, comecei a refletir sobre a presença do livro didático e do sistema apostilado em sala de aula e suas reverberações na educação de sujeitos na primeira infância. Ainda que meu foco de atuação em contato com esses recursos tenha ocorrido, na maior parte do tempo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sei que muitas instituições, assim como a primeira com a qual tive contato, aderem aos livros didáticos e/ou apostilas para a Educação Infantil como centralidade do processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, considero importante, ainda nesse contexto, compartilhar uma terceira experiência que envolve a discussão sobre os recursos disponibilizados e utilizados nas práticas pedagógicas durante a pré-escola. No segundo semestre de 2019, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizei o estágio obrigatório presente na grade curricular do curso de Pedagogia e, nesse contexto, participei das atividades pedagógicas da instituição EMEI “Sueli Gazolli Campos”, localizada em Votorantim, no decorrer de aproximadamente quinze dias com uma turma com faixa etária de cinco anos de idade.

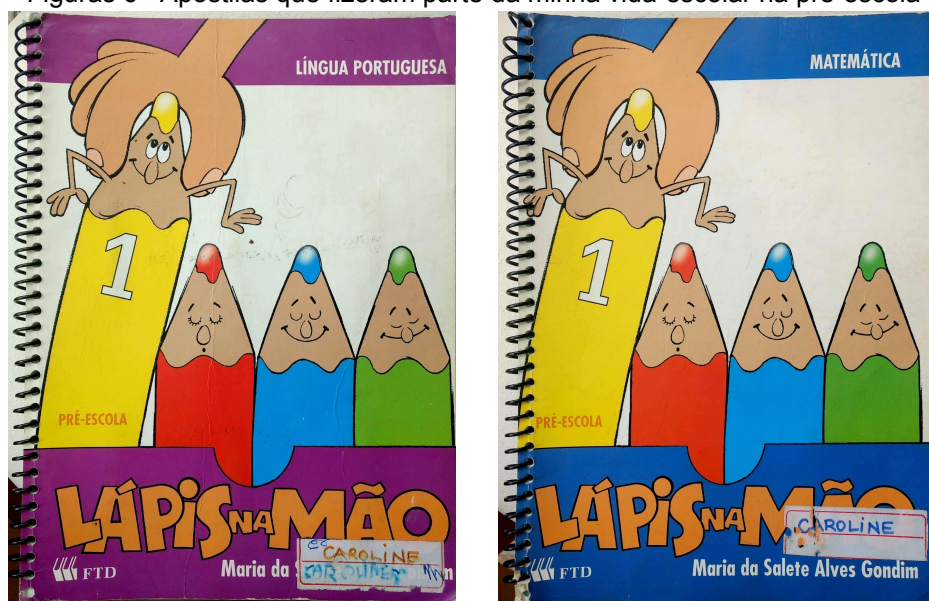
A partir de então, as realidades que eu conhecia se expandiram ainda mais, uma vez que no contexto público me deparei com práticas pedagógicas distintas das que havia compartilhado até então e recursos materiais reduzidos com relação às outras instituições pelas quais passei. A professora regular, durante esse estágio de caráter obrigatório na etapa da Educação Infantil, utilizou de materiais como atividades impressas em folhas sulfite, livros de literatura infantil, recursos audiovisuais e alguns utensílios básicos de papelaria. Os momentos de brincadeiras e interações aconteciam na maior parte do tempo no espaço fechado da brinquedoteca, ambiente com alguns brinquedos infantis diversos, na sala de aula ou no parque de areia, com os brinquedos lá disponíveis, como escorregador, balanço e gira-gira.

Inserida nessa experiência, comecei a me questionar sobre as diferentes realidades que existem e que envolvem as práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo elas não apenas reduzidas à dualidade entre público e privado, mas envolta da pluralidade de realidades com as quais nos deparamos, ou seja, existem diversos contextos na educação pública, assim como na privada, as quais, por sua vez, se tornam reflexo de inúmeros fatores: da comunidade; do público alvo; das condições de acesso e permanência; das intencionalidades de

ensino e aprendizagem; da formação profissional; da disponibilidade de recursos; do corpo pedagógico e gestor e afins.

Com efeito, em meio a pesquisas e buscas pelas minhas memórias pessoais acerca de toda a trajetória estudantil que percorri até os dias atuais, me recordo da presença de livros didáticos e/ou apostilas quando cursei o Ensino Fundamental e Médio e, ainda, acabei por descobrir que quando pequena, assim como muitas crianças hoje, minha vida escolar contou com a presença de sistemas apostilados na pré-escola. Nesta fase da minha vida eu residia na cidade de São Paulo e frequentava a Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga, na qual utilizava a coleção **Lápis na mão** da editora FTD. A coleção, por sua vez, era dividida por três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa; Matemática e Estudos Sociais; e Ciências. A Figura 6 traz o registro de duas dessas apostilas utilizadas por mim na pré-escola.

Figuras 6 - Apostilas que fizeram parte da minha vida escolar na pré-escola



Fonte: Fotos de arquivo pessoal.

O caminho percorrido no curso de licenciatura em Pedagogia também me possibilitou algumas reflexões e análises de livros didáticos, mas acertadamente na disciplina de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental, cursada durante o segundo semestre de 2017. Ministrada pelo Prof.º Dr.º Geraldo Tadeu Souza, a disciplina possibilitou que por meio de uma análise grupal, fizéssemos considerações a partir do estudo de alguns livros didáticos sob o viés da

interdisciplinaridade e a sua correspondência com a BNCC, documento que estava em processos finais para a sua homologação.

Sendo assim, o livro didático e a apostila perpassam muitos momentos da minha vida, em contextos diferenciados e agora eles retornam, com muita potência e desejo de investigação para este trabalho. A partir deste momento, entretanto, me proponho a buscar outros horizontes, desta vez quero compreender como hipótese de trabalho, por um lado, como a presença do livro didático pode impactar no cotidiano da etapa da Educação Infantil, principalmente na pré-escola, e por outro, como as políticas públicas educacionais problematizam essa temática.

A partir desse leque de vivências, que ora contam com a presença de livros didáticos, ora exploram a utilização de sistemas apostilados e outros meios como recursos pedagógicos a serem empregados nas práticas educativas com crianças matriculadas na pré-escola, nos dedicaremos a tentar compor uma problematização acerca do livro didático na ação docente e das possibilidades de suas propostas pedagógicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Primeiramente, apresentarei a você, leitor, algumas notas metodológicas relacionadas ao desenvolvimento desta pesquisa. A seguir, na segunda parte do trabalho, iremos desenvolver problematizações acerca de políticas públicas educacionais que orientam o currículo na Educação Infantil, permeando sempre o campo das práticas docentes na educação na primeira infância, de maneira que possamos refletir, sob um olhar crítico, na terceira parte, sobre a coerência existente entre as proposições dos documentos legais para a educação infantil comparadas às propostas pedagógicas presentes no livro didático do professor da pré-escola **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018).

Nesse sentido, te convido a me acompanhar na explanação da metodologia de pesquisa construída no percorrer do desenvolvimento desta monografia, sendo que desta forma você poderá compreender os percursos e demandas que nela impactaram durante a exploração documental e bibliográfica construída ao longo dessa jornada.

2 ALGUMAS NOTAS METODOLÓGICAS E REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao tomar a decisão de que o estudo que aqui desenvolvo teria como hipótese de pesquisa a exploração das propostas pedagógicas presentes no livro didático na pré-escola, eu e meu orientador passamos então a pensar os delineados que a pesquisa precisava ganhar para que se tornasse possível a promoção de um conhecimento crítico e aprofundado acerca desta temática. Para tanto, partimos dos conhecimentos pré-estabelecidos na pesquisa exploratória e, nesse momento, as afirmações de Gobatto, Boito e Barbosa (2019) provocavam e moviam inquietações constantes, o que impulsionou a pesquisa para prosseguir explorando o objeto livro didático pelo viés das políticas públicas educacionais.

As autoras em questão afirmam, de acordo com a pesquisa que desenvolveram, que o planejamento do professor toma o material didático em discussão como **base** de sua ação pedagógica, de forma a concluírem que

a docência sugerida na coleção de livros didáticos parece-nos próxima ao papel do professor como aquele que é um **aplicador** de uma **proposta pedagógica** predefinida, pois, ao trazer quais conteúdos do livro didático devem ser ensinados às crianças, os livros acabam por definir, também, o trabalho do professor. (GOBATTO; BOITO; BARBOSA, 2019, p.241, grifos nossos)

Além do mais, as pesquisadoras partem da ideia de que o livro didático **retira a autoria da docência** ao argumentar que esse recurso aproxima a função do professor ao papel de um **transmissor** de conhecimentos disciplinares, tendo em vista uma concepção tradicionalista de educação. Isto porque, segundo a análise realizada por elas, a coleção explorada apresenta “um **percurso já definido**, sem grandes possibilidades de ser construído coletivamente e de emergir da realidade das crianças” (GOBATTO; BOITO; BARBOSA, 2019, p. 242, grifo nosso). Dentre todas as constatações e argumentações, as autoras consideram, de acordo com a coleção problematizada, que

o uso do livro didático vai roubando os verdadeiros diálogos e os encontros entre as crianças, das crianças com o mundo, das crianças com o professor, apagando a imaginação e a criatividade, enfraquecendo a curiosidade e a capacidade de fazer perguntas e de construir hipóteses. Ele 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, e afastando da escola as culturas das crianças, a ludicidade, as infâncias. (Idem, p.248)

Diante de tais afirmações, te convido a problematizar: Será que são todos os livros didáticos que realmente assumem essa função determinante e

controladora do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil? Ou será que esse é um pensamento que pertence ao senso comum? Por isso, questionar e problematizar se as obras que estão disponíveis no mercado editorial colocam o professor como um mero **reprodutor** e a criança apenas como **receptora**, perpetuando uma **concepção tradicional de educação** na infância moveu essa pesquisa e, a partir disso, construímos proposições fundamentadas em estudos e documentos legais acerca dessa problemática.

Nesta pesquisa, portanto, há o anseio de que não sejam propagadas argumentações generalistas acerca do material livro didático, sendo que, como já reconhecemos, há uma pluralidade de realidades e os sujeitos que se encontram inseridos em cada uma delas desenvolvem uma relação singular com os materiais didáticos disponíveis no decorrer do processo educativo.

Por isso, na busca por desenvolver uma concepção crítica sobre como as obras didáticas presentes na fase pré-escolar compreendem o papel do professor e das crianças no processo educativo e repercute essa concepção nas propostas pedagógicas sugeridas, optamos por adentrar um conjunto de políticas públicas educacionais em específico, a fim de conhecer quais são seus desígnios para a educação na infância, para assim ter suporte para analisar o recurso livro didático de maneira justa e responsável.

O compilado de políticas nas quais nos aprofundaremos durante esta pesquisa para tentar compreender de maneira aprofundada a presença do livro didático na docência com crianças pequenas está presente na Figura 7.

Figura 7 - Políticas públicas educacionais: as práticas pedagógicas e o livro didático na pré-escola



Fonte: Imagem produzida pela autora deste trabalho.

Explorar as políticas públicas educacionais é importante pois toda obra didática tem que apresentar seus fundamentos, explicitar em quais políticas públicas educacionais busca embasamento para planejar as propostas didáticas que apresenta ao seu público alvo. As próprias autoras Gobatto, Boito e Barbosa (2019) realçam que a coleção de livros didáticos que foi objeto de estudo de sua publicação são obras lançadas no ano de 2010 destinadas às crianças 4 e 5 anos de idade acompanhadas de manuais de práticas docentes e, além disso, compartilham que elas são organizadas a partir dos **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-RCNEI**. Ou seja, é necessário compreender que os livros didáticos, na sua constituição, tomam por base os documentos normativos vigentes que permeiam o âmbito educacional, de preferência sempre buscando adequação às últimas publicações legais.

Contudo, no caso da pesquisa realizada por Gobatto, Boito e Barbosa (2019), ainda que um dos pré-requisitos fosse serem aceitas apenas obras lançadas após à fixação das DCNEI (BRASIL, 2010), o que correu através da **Resolução CNE/CEB nº 5/2009** (BRASIL, 2009a), as próprias autoras ressaltam que a organização da coleção analisada na publicação em estudo está fundamentada nos RCNEI, política que antecede o surgimento das DCNEI. Nesse sentido, esse fato pode ser, portanto, um agravante para as constatações obtidas acerca dos materiais didáticos, sendo que as políticas públicas sofrem atualizações e, com elas, surgem mudanças de concepções nos modos de pensar a educação.

Desse modo, sempre que se pensa a análise de um material didático, um dos primeiros passos a serem dados é o reconhecimento de qual ou quais políticas públicas orientam o objeto de estudo em questão, levando em consideração o fato de que isso impacta diretamente na maneira como ele propõe práticas educativas e como vê a educação e os sujeitos que dela participam, por exemplo.

É por isso que, partindo desta forma de pensar, o trabalho desenvolve um aprofundamento documental e bibliográfico a respeito das políticas públicas educacionais mais recentes que compreendem a Educação Infantil e a presença do livro didático nesta etapa, para que se possa desenvolver um conhecimento aguçado sobre elas e averiguar:

1. Os livros didáticos que fazem parte da prática docente na educação infantil nos dias de hoje estão de acordo com as políticas públicas educacionais contemporâneas?
2. De que critérios e princípios partem a seleção e a avaliação desses livros didáticos?
3. Que concepção de educação os livros didáticos voltados para a pré-escola propagam?

Iniciamos o estudo dessas questões com a análise simultânea dos documentos **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**⁴ (BRASIL, 2009b), **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**⁵ (BRASIL, 2009a) e DCNEI (BRASIL, 2010), pois eles se comprometem com a discussão acerca das práticas educativas na primeira infância que valorizam o brincar e as interações, além de declarar que a criança precisa ser o centro do planejamento das ações pedagógicas.

Com o mesmo intuito, o documento da BNCC (BRASIL, 2018a) traz, recentemente, outras proposições para a compreensão de como se orientam as práticas pedagógicas na primeira infância, o que contribuirá para entender quais as intencionalidades que devem existir nas ações docentes presentes na pré-escola e analisar a presença desses aspectos no recurso livro didático. O documento apresenta elementos inovadores para a organização da prática educativa na educação infantil: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; o currículo pautado por campos de experiência; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e reforça a transfiguração da concepção de educação na primeira infância.

As análises desses documentos impulsionaram os direcionamentos desta pesquisa para expansão dos olhares analíticos com relação ao objeto livro didático pensando o **Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD** e a obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018), como veremos nos capítulos 3 e 4 desta monografia.

A fim de abranger a exploração dos documentos legais citados, também busquei por pesquisadores que se empenham em discutir e problematizar tais políticas públicas com enfoques na Educação Infantil, principalmente a BNCC

⁴ O **Parecer CNE/CEB nº 20/2009** (BRASIL, 2009b) é um documento que revisa as DCNEI.

⁵ O documento **Resolução CNE/CEB nº 5/2009** (BRASIL, 2009a) oficializa a fixação das DCNEI.

(BRASIL, 2018). Dessa forma, a pesquisa também conta com colocações muito interessantes levantadas em uma aula aberta *online* denominada “A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil”, promovida pelos professores Paulo Sergio Fochi (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos) e Clarice Traversini (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), na qual os pesquisadores dialogam sobre documento normativo e as conquistas que ele proporciona para a etapa da Educação Infantil.

À vista de toda essa movimentação das políticas públicas, é necessário frisar que as DCNEI e a BNCC “são referências importantes, não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas” (BARBOSA *et al.*, 2016, p.18). Com base nisso, compreendemos quais são as contribuições das mudanças no campo político-educacional relacionadas às interpretações dos papéis das crianças e das responsabilidades dos professores frente ao processo educativo, tanto quanto as transformações que se deram nas concepções de educação a partir dessas políticas públicas contemporâneas, com a finalidade de realizar uma análise coerente dos livros didáticos.

No decorrer da construção deste trabalho almejamos reunir reflexões acerca das responsabilidades que o docente da pré-escola precisa assumir na sua prática pedagógica, o que discutiremos no decorrer do quarto capítulo. Diante dessa questão, por enquanto te provooco a pensar sobre o papel do professor da educação infantil:

1. Será que os professores são realmente apenas aplicadores dos livros didáticos para as políticas públicas?
2. De acordo com esses documentos, o livro didático tem o direito de roubar o diálogo, a imaginação, a curiosidade e a criatividade presente no processo educativo com crianças pequenas, como constatam Gobatto, Boito e Barbosa (2019) ?
3. O recurso livro didático é capaz de tirar a autoria da criança e do professor no processo educativo?

É nesse contexto, inclusive, que surge a necessidade da abordagem da política pública PNLD a fim de promover um estudo crítico, já que ela se

responsabiliza pela oferta de livros didáticos para as redes de ensino em território nacional e na edição do PNLD 2019 ampliou a política, pela primeira vez, para a inscrição de obras destinadas aos docentes da etapa da Educação Infantil. Acerca dessa novidade, as autoras Gobatto, Boito e Barbosa (2019, p.238) declaram que “discutir a temática dos livros didáticos é uma necessidade atual, uma vez que estes já vêm sendo utilizados na rede privada de ensino e logo serão distribuídos aos professores da etapa de todo o território nacional”.

Compartilho da ideia de que sim, é preciso discutir a temática dos livros didáticos nos dias de hoje porque é nova essa decisão de distribuição de livros didáticos do professor por meio de uma política pública de alto alcance como o PNLD com vistas à Educação Infantil. Partindo desse pressuposto e levando em consideração o curto prazo desde que ocorreu tal decisão, este trabalho se reveste de vigor ao se aprofundar nos conhecimentos sobre a edição do PNLD 2019 e explorar as obras didáticas selecionadas para a pré-escola. Com o estudo dos dados presentes no edital do PNLD 2019 e nos guias didáticos dessa edição, conheceremos quais são esses livros didáticos direcionados aos professores e as intencionalidades que eles carregam ao adentrar o universo da educação infantil em todo o território brasileiro.

O guia didático **PNLD 2019: Educação Infantil** (BRASIL, 2018b) foi um documento muito importante, ao auxiliar na formulação de ideias e argumentos ao longo desta pesquisa, visto que o mesmo disponibilizou esclarecimentos acerca da análise das obras, das suas intencionalidades, objetivos e caminhos percorridos para a seleção e escolha dos livros didáticos disponibilizados para os docentes das redes de ensino que integram a educação pública.

Para pensar a presença do livro didático na Educação Infantil, após a exploração de documentos e pesquisas acerca das práticas docentes na primeira infância permeadas pelo livro didático, este estudo, além de apresentar quais foram as obras consideradas aprovadas pelo PNLD 2019 para os professores da pré-escola, analisa uma delas: o livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018).

De acordo com o foco da monografia, por meio da análise da obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018), existe a aspiração de pensar as inúmeras questões provocadas pela pesquisa de Gobatto, Boito e Barbosa (2019), de modo a problematizar a obra didática, pensando o que ela coloca como responsabilidades

dos professores, como vê a criança e, por último, a partir das propostas pedagógicas sugeridas no recurso didático, conhecer qual a concepção de educação se defende para a primeira etapa da Educação Básica nesse material.

Portanto, ao pensar sobre as indagações que surgiram no percurso metodológico desta pesquisa, cheguei ao seguinte objetivo geral que é desenvolver um olhar crítico sobre as propostas pedagógicas sugeridas para a pré-escola mediante a utilização de livros didáticos do professor. Na tentativa de alcançá-lo, durante a pesquisa nos dedicaremos a responder questionamentos que determinam os objetivos específicos desta monografia:

1. Compreender as orientações das políticas públicas educacionais para as práticas pedagógicas na pré-escola;
2. Analisar qual o papel do professor e da criança frente às propostas pedagógicas sugeridas no livro didático do professor da pré-escola; e
3. Problematizar as propostas pedagógicas do livro didático do professor da pré-escola a partir da organização curricular apresentada pelas políticas públicas educacionais.

Sendo assim, convido a você, leitor, para me acompanhar no aprofundamento desta pesquisa, tendo em vista seus passos metodológicos e seus objetivos. Com esse propósito, iremos estudar de maneira mais detalhada as políticas públicas e pesquisas que circundam a área da educação infantil, a fim de compreender como se configura a presença do livro didático na pré-escola.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PRESENÇA DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar a exploração sobre a presença do livro didático do professor em meio às práticas pedagógicas no campo da educação infantil na fase pré-escolar, vamos aprofundar nossos saberes acerca das políticas públicas e seus impactos ao longo da história na educação de primeira infância. Isto porque acredito que há no campo legislativo concepções de educação, de criança e de professor que são veiculadas e que precisam ser problematizadas, pois elas são refletidas nas obras didáticas impressas que permeiam as práticas educativas docentes.

Por isso, iremos tomar conhecimento sobre as modificações que algumas legislações têm apresentado para a educação na infância, de forma a pensar seus impactos na maneira de conceber as práticas pedagógicas na etapa da Educação Infantil e seus desdobramentos. Para tanto, daremos ênfase a documentos de caráter normativo que orientam a organização curricular da primeira etapa da Educação Básica, as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2018a), assim como dedicaremos olhares particulares para o PNLD (BRASIL, 2018b) que enquanto política pública garante a oferta de livros didáticos do professor para os docentes que atuam nas redes públicas de educação com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL-DCNEI: UMA CRIANÇA DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Tendo em vista que o documento das DCNEI (BRASIL, 2010), argumenta que as conquistas dos direitos sociais das crianças ao atendimento educacional na primeira infância passaram por um “intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (Idem, p.07), considero essencial, para desenvolver um senso crítico acerca das práticas educacionais desenvolvidas com crianças matriculadas na pré-escola, conhecer o percurso histórico da educação infantil em termos de políticas públicas para se alcançar as considerações presentes neste documento que vigora no campo legislativo.

É importante que, tanto eu quanto você, leitor, compreendamos o que as DCNEI (BRASIL, 2010), enquanto documento mandatário, propõem para a educação na infância, além de explorar quais são as suas preocupações em torno da mesma, aprofundando nossos olhares sobre seus princípios e proposições de práticas na Educação Infantil.

3.1.1 A conquista de uma nova identidade para a Educação Infantil: um breve histórico

Refletir sobre a educação durante a primeira infância e os fatores que nela incidem nem sempre foi algo recorrente no âmbito educacional, pois por muito tempo o atendimento ao público infantil teve apenas caráter assistencialista ou preparatório escolarizante, permeado pela fragmentação e desigualdade social (BRASIL, 2009b). Sendo assim, no início do século XX, as políticas públicas educacionais ligadas à infância reforçavam as

diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (Idem, p.01)

A mudança de perspectiva com relação à identidade e valorização da educação infantil somente teve início a partir do final da década de 50, com a publicação da **Declaração dos Direitos da Criança** (1959) que diz em seu sétimo princípio que

a criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

[...]

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (DECLARAÇÃO, 2021, grifos nossos)

Diante disso, é preciso considerar que já surgia uma movimentação em nível mundial na defesa pela educação enquanto direito da criança, além de estar presente o reconhecimento do brincar enquanto uma dimensão da infância. Entretanto, no Brasil, a conquista de avanços no campo da educação infantil se instituíram um pouco mais tarde, através da **Constituição Federal** (BRASIL, 1988),

documento que em conformidade com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 declara que

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

Art. 208. 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; (Idem, grifos nossos)

Dois anos depois, o **Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA** (BRASIL, 1990) vem reafirmar essa responsabilidade do Estado perante à oferta de educação na primeira infância, quando diz em seu artigo 54, de acordo com a redação dada pela Lei nº 13.306 de 2016, que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”. (Idem)

Partindo desses aspectos, é possível afirmar que tais documentos legais vieram para consagrar a etapa Educação Infantil enquanto **direito social**, independente da classe. A partir de então, houve maior abertura para reflexões quanto à construção de um novo paradigma sobre o atendimento educacional ao público infantil, desde a **Constituição Federal** (BRASIL, 1988) as instituições comprometidas com a educação na infância “passaram a construir **nova identidade** na busca de **superação de posições antagônicas e fragmentadas**, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização”. (BRASIL, 2009b, p.01, grifos nossos)

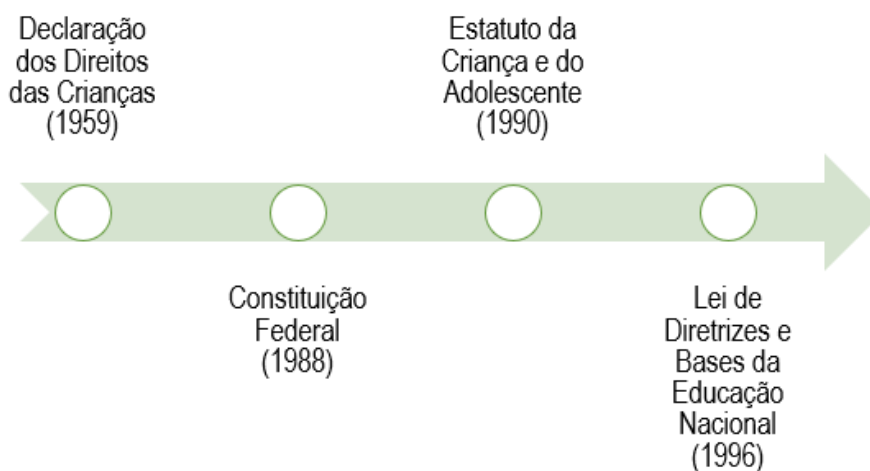
A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (BRASIL, 1996), com devidas atualizações ocasionadas pela Lei nº 12.796 de 2013, consagra outros fatos memoráveis na trajetória da Educação Infantil, o reconhecimento da mesma enquanto primeira etapa da Educação Básica e da completude que compreende o ato educativo na primeira infância, ao declarar no artigo 29 que

a educação infantil, **primeira etapa da educação básica**, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança** de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Idem, grifos nossos)

Através de um breve resgate histórico que realizamos pelas principais políticas públicas que marcaram a etapa da Educação Infantil no final do século XX, podemos observar que os avanços aconteceram para consagrar a busca de um caráter identitário para a educação na infância ao longo das últimas décadas, de

forma a assumir, cada vez mais, uma personalidade própria. A Figura 8 mostra as políticas públicas ligadas à trajetória histórica pela conquista de originalidade que a Educação Infantil vivenciou.

Figura 8 - Linha do tempo das políticas públicas que caracterizaram avanços para a educação infantil



Fonte: Imagem produzida pela autora deste trabalho com base no **Parecer CNE/CEB nº 20/2009** (BRASIL, 2009b).

Com relação a estas legislações, o **Parecer CNE/CEB nº 20/2009** (BRASIL, 2009b, p.02, grifos nossos) declara que

frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um **intenso processo de revisão de concepções** sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e **fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças**. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e **como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental**.

Por isso, levando em consideração que há, nas últimas décadas, uma grande movimentação a fim de problematizar as práticas desenvolvidas na etapa da Educação Infantil, neste trabalho daremos continuidade a esse propósito, de forma que almejamos compreender as orientações das políticas públicas educacionais para as práticas pedagógicas na pré-escola, problematizando o papel do professor e da criança em meio às propostas pedagógicas veiculadas pelo recurso livro didático.

Como suporte para tanto, iremos compreender a concepção de educação e de criança que o documento das DCNEI (BRASIL, 2010) defende na primeira infância, com o intuito de aprimorar nossos olhares analíticos para os livros didáticos dos professores da fase pré-escolar futuramente, já que este documento normativo tem, dentre suas funções, orientar a formulação de políticas públicas que

envolvam a infância, inclusive as que estão diretamente relacionadas à oferta de obras didáticas como o PNLD, o que envolve diretamente a temática central deste estudo.

3.1.2 DCNEI: alguns olhares para a educação na primeira infância

As DCNEI (BRASIL, 2010) é um documento que assume o papel de propagar informações implementadas pela **Resolução CNE/CEB nº 5/2009** (BRASIL, 2009a), assim como um compromisso com as práticas docentes direcionadas às crianças de 0 a 5 anos e suas facetas, já que reúne “princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”. (BRASIL, 2010, p.11)

O documento das DCNEI (BRASIL, 2010), além de apresentar propostas de organização do cotidiano de práticas na Educação Infantil, demonstra preocupações relacionadas à educação das crianças na primeira infância. Dentre as apreensões expressas, está relacionada à pré-escola a rejeição da aproximação desta fase da Educação Infantil aos anos seguintes da Educação Básica, em específico os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as DCNEI (Idem), enquanto política pública educacional, se preocupam em

como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, **sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental**. (Idem, p.07, grifo nosso)

Quando o documento das DCNEI (BRASIL, 2010) aborda a questão de articulação que a etapa da Educação Infantil deve estabelecer com os anos iniciais do Ensino Fundamental, ele reforça a ideia de que essa relação está voltada ao processo de transição que a criança enfrenta na passagem do último ano da pré-escola para o primeiro ano dos anos iniciais, enfatizando que deve haver continuidade na promoção de aprendizagens e desenvolvimento atrelada ao respeito a cada faixa etária.

Ou seja, percebemos que com esse documento surge uma discussão sobre o modo de realização da prática pedagógica na educação de crianças na primeira infância, de forma que torna-se notório o engajamento dessa política pública na luta para que a fase da pré-escola não se constitua de um caráter

preparatório escolarizante para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que promove uma antecipação de conteúdos indesejada, mas sim que as práticas docentes na Educação Infantil levem em consideração as especificidades de cada intervalo de idades.

Podemos dizer que a partir das DCNEI (BRASIL, 2010) há uma transfiguração do objeto central do processo educativo para a etapa da Educação Infantil: o que antes estava em primeiro plano eram os conteúdos e, a partir de então, a **criança** passa a ser vista como o **centro do planejamento curricular e pedagógico** e não mais os aglomerados de conhecimentos. Com base nisso, ocorre uma mudança de concepção sobre quem é esse sujeito que se tem como educando, de maneira que surge uma nova visão de criança e de educação na infância, a partir do momento que a **Resolução CNE/CEB nº 5/2009** (BRASIL, 2009a) afirma em seu artigo 4º que

as **propostas pedagógicas** da Educação Infantil deverão considerar que a criança, **centro do planejamento curricular**, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Idem, p.01, grifos nossos)

Outro aspecto que merece ser destacado é que nesse documento se estabelecem os **princípios éticos, políticos e estéticos** que devem reger as propostas pedagógicas na etapa da Educação Infantil. Eles são considerados fundamentais para que a criança, enquanto sujeito de direitos, vivencie a infância em sua plenitude, visando o desenvolvimento integral da mesma. De acordo com esse pensamento, o **Parecer CNE/CEB nº20/2009** (BRASIL, 2009b, p.14) afirma que “as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar”.

Para conhecer um pouco mais sobre estes princípios, observe a Figura 9, nela há uma pequena descrição do que cada um deles abrange e determina como essencial nas propostas pedagógicas e curriculares, conforme consta nas DCNEI (BRASIL, 2010).

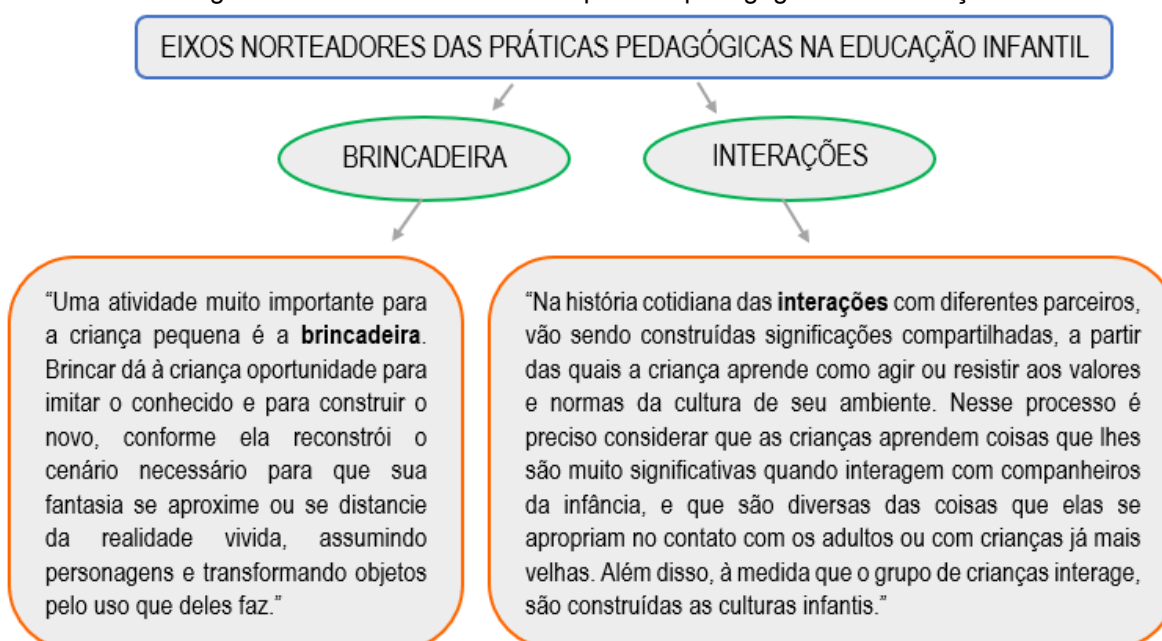
Figura 9 - Princípios fundamentais para as propostas pedagógicas



Fonte: Imagem produzida pela autora deste trabalho com base nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (BRASIL, 2010).

Além disso, pensando sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2010) estabelecem como **eixos curriculares norteadores** as **interações** e a **brincadeira** e, a partir deles, defendem quais experiências devem ser garantidas às crianças no cotidiano educativo. A Figura 10 aborda um pouco sobre cada um destes eixos norteadores.

Figura 10 - Eixos norteadores de práticas pedagógicas na Educação Infantil



Fonte: Imagem construída pela autora deste trabalho com base no **Parecer CNE/CEB nº 5/2009** (BRASIL, 2009b, p.07).

Com base nesses princípios e eixos norteadores, podemos dizer que essa política pública vem consagrar para o contexto educacional na primeira infância a garantia de algumas experiências na Educação Infantil. Por meio da convivência, do brincar e, conseqüentemente, do interagir com o mundo e as pessoas que estão ao seu redor, o sujeito educativo acaba por ampliar o conhecimento de si e do outro através de diferentes linguagens. Acerca disso, as DCNEI (BRASIL, 2010) defendem a promoção de práticas que respeitem os ritmos de cada sujeito em suas particularidades, visando momentos de práticas individuais e coletivas, além do desenvolvimento de autonomia, criticidade e curiosidade permeadas por manifestações culturais diversas.

Sobre a organização de materiais, espaços e tempos, o **Parecer CNE/CEB nº 20/2009** (BRASIL, 2009b) afirma que **a visão integral de criança deve fazer morada nas práticas pedagógicas**, dizendo que as propostas para crianças pequenas têm que ser

intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a **integralidade** e **indivisibilidade** das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. (Idem, p.06, grifos nossos)

Ao pensar sobre isso, é inegável que a criança tem que ser vista como um todo, ou seja, ela não está compartimentada por áreas do conhecimento, aulas, livros, atividades independentes ou afins, como muitas vezes as práticas pedagógicas contemporâneas, inspiradas pelo modelo do Ensino Fundamental, se desenvolvem nas unidades escolares voltadas para a educação na primeira infância.

No entanto, para que haja uma mudança nessa maneira ultrapassada e tradicionalista de conceber o ato educativo na educação infantil é necessário, em primeiro lugar, reconhecer e respeitar

esse modo como a criança aprende, que é uma unidade de inteireza, de vida. A criança é ela inteira, ela não *tá* compartimentada em português/matemática, ela não *tá* compartimentada em ora cognitivo, ora social, ora emocional, ela é inteira. Esse é o mundo das crianças e ele é um mundo atravessado por essa curiosidade, por esses interesses e ideias. (AULA, 2020)⁶

É nesse sentido que existe a defesa pelos documentos normativos que orientam as práticas educativas de que as instituições de Educação Infantil têm a

⁶ Como explicitado nas notas metodológicas, para fundamentação desta pesquisa foi tomada como referência de estudo uma aula *online* ministrada pelos docentes Paulo Fochi e Clarice Traversini, por isso esta citação apresenta expressões características da oralidade do Português Brasileiro.

responsabilidade de assegurar à criança, centro do processo educativo, uma educação que visa a integralidade do ser humano, desde a primeira etapa de sua vida escolar. Para isso,

as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a **não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos**, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (BRASIL, 2009b, p.09, grifo nosso)

Partindo desse pressuposto, olhando para o foco central deste trabalho, te convido a refletir com as seguintes questões:

1. Será que as obras didáticas conseguem atender a esta complexidade da infância?
2. Os livros didáticos que estão em circulação nas instituições de Educação Infantil nos últimos anos e que são recursos pedagógicos para os professores da pré-escola partem de uma proposta que vê o sujeito educativo como um ser integral?
3. Eles contemplam a interdisciplinaridade necessária para atender à multiplicidade peculiar do conhecimento da criança em desenvolvimento?
4. Ou será que o material didático em questão se aproxima de uma realidade simplificada e fragmentada em áreas do conhecimento, ou seja, está centrado nos conteúdos?

Nesse contexto, o **Parecer CNE/CEB nº 20/2009** (BRASIL, 2009b) frisa que para a organização das experiências de aprendizagens na primeira infância

é necessário considerar que **as linguagens se inter-relacionam**: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, **é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens**. (Idem, p.15, grifos nossos)

Em suma, as políticas públicas analisadas até aqui, DCNEI (BRASIL, 2010) e **Parecer CNE/CEB nº 20/2009** (BRASIL, 2009b), demonstraram que a

Educação Infantil se reveste de uma identidade própria, ou seja, esta etapa não deve ser comparada ou considerada como preparatória para o Ensino Fundamental. Compreendemos também que a criança é um ser que vê o mundo em sua inteireza e complexidade, portanto é necessário que as práticas educativas partam dessa premissa, uma vez que ela é o sujeito educativo central desse processo.

Os materiais e recursos pedagógicos como um todo, inclusive os livros didáticos dos professores, assumem a responsabilidade de se constituírem instrumentos para fortalecer tais princípios e fundamentos educacionais garantidos às crianças por lei. Diante da análise dos documentos realizada, é possível perceber que vários aspectos introduzidos pela DCNEI (BRASIL, 2010), como os **princípios** que devem reger o ato educativo na Educação Infantil, assim como os **eixos norteadores** para as práticas pedagógicas com as crianças são reforçados pela BNCC (BRASIL, 2018a), documento homologado em dezembro de 2017.

Tendo isso em vista, agora iremos buscar reflexões aprofundadas sobre a BNCC (BRASIL, 2018a), política pública também de caráter normativo que, além de considerar as questões levantadas pelas DCNEI (BRASIL, 2010), traz outras novidades para fomentar nosso olhar analítico no que abrange as práticas educacionais na infância e suas proposições, o que contribuirá para nossa pesquisa acerca dos livros didáticos do professor que estão em uso nas instituições de Educação Infantil com crianças pequenas nos dias atuais.

3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC: POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PAUTADA NAS EXPERIÊNCIAS

De modo preliminar, para dar continuidade à nossa exploração, é preciso que tenhamos conhecimento que a publicação da BNCC (BRASIL, 2018a) é um evento recente no campo das políticas públicas educacionais, contudo ela não cessa a validade e a importância das DCNEI (BRASIL, 2010), muito pelo contrário, um documento precisa ser concebido como continuidade do outro nesse caso, já que a BNCC (BRASIL, 2018a) se orientou nas DCNEI (BRASIL, 2010) em sua essência e, a partir de estudos atuais, renova a maneira de pensar algumas questões e reafirma outras que já estão postas pelo documento que a antecede, trazendo outros horizontes para a prática educacional na primeira infância.

Outro aspecto importante a ser realçado quando se pensa a BNCC (BRASIL, 2018a), assim como as demais políticas públicas e a relação que se dá entre elas, é a necessidade do reconhecimento de que todos os documentos legais normativos apresentam tanto aspectos positivos quanto negativos. É necessário, portanto, antes de analisar um documento revestido desse caráter, partir da premissa de que nem sempre a publicação mais recente no campo político necessariamente é a mais adequada a depender do ponto de vista analítico. Ao construir este trabalho, no entanto, o foco estará na compreensão das orientações desses documentos, DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018a), e de seus elementos constitutivos centrais que assumem suma importância na construção de materiais didáticos que conseqüentemente se voltam para as práticas docentes na educação infantil.

Tendo isso subentendido, agora iremos compreender a relação que se dá entre tais documentos, como também conhecer um pouco mais sobre a BNCC (BRASIL, 2018a) e seus novos desígnios para a etapa da Educação Infantil. Para tanto, aprofundaremos nosso estudo acerca desta política pública educacional porque “além dos currículos, (ela) influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a **produção de materiais didáticos**, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado”. (Idem, p.05, grifo nosso)

Como almejamos a compreensão crítica das obras didáticas disponíveis no contexto de práticas do professor na pré-escola, não há como fazê-lo sem antes interpretar esse documento oficial e obrigatório que na construção delas influencia diretamente. Levando em consideração tal justificativa, precisamos entender que a BNCC (BRASIL, 2018a, p.07) é uma política pública que tem o intuito de definir

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O documento em questão estabelece aprendizagens mínimas que devem ser garantidas nas instituições de ensino de todo o país. Além disso, todo o processo de elaboração da BNCC (BRASIL, 2018a, p.07) “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, partilhando dos

fundamentos e princípios já consagrados pelas DCNEI (BRASIL, 2010). A BNCC (BRASIL, 2018a) também assume um comprometimento com a educação integral dos sujeitos, ao reconhecer

que a **Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a **complexidade** e a não linearidade desse desenvolvimento, **rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva**. (Idem, p.14, grifos nossos)

A partir disso, fica em evidência mais uma aproximação entre a BNCC (BRASIL, 2018a) e as DCNEI (BRASIL, 2010), pois ambas as políticas públicas educacionais apresentam preocupação quanto à superação de abordagens fragmentadas presentes, por vezes, na Educação Infantil, sob um viés disciplinar e preparatório para os anos iniciais do Ensino Fundamental que, por consequência, coloca o educando como sujeito receptor compartimentado em áreas do conhecimento. Contrapondo essa realidade, podemos dizer que a BNCC (BRASIL, 2018a) compactua com as ideias de que a educação é integral e indivisível quando

propõe a **superação da fragmentação radicalmente disciplinar** do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Idem, p.15, grifo nosso)

Em meio a isso tudo, uma das novidades que o documento da BNCC (BRASIL, 2018a) apresenta é a organização das crianças que frequentam a etapa da Educação Infantil por faixas etárias que constituem três grupos: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas⁷, como demonstra a Figura 11.

Figura 11 - Grupos etários apresentados pela BNCC para a Educação Infantil



Fonte: Captura extraída do documento **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil** (OLIVEIRA, 2018, p.10).

⁷ Ao longo desta monografia utilizaremos com frequência o termo *crianças pequenas* para fazer referência público alvo em estudo no recorte da pesquisa, já que as crianças que frequentam a pré-escola encontram-se exatamente no intervalo de idade entre 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Além disso, mais um dos avanços que a BNCC (BRASIL, 2018a) trouxe, nas palavras de Fochi (AULA, 2020, grifo nosso), parte “do ponto de vista paradigmático, (já que) temos uma proposição de Base **centrada na experiência da criança** e não no conhecimento”. O documento da BNCC (BRASIL, 2018a) apresenta para a etapa Educação Infantil uma proposta curricular e pedagógica baseada em cinco **campos de experiência** que levam em consideração os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** da criança. A partir disso, o documento reconhece que

na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados **seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. (Idem, p.25, grifo nosso)

A Figura 12 apresenta quais são esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018a), são mediadores de aprendizagens significativas na Educação Infantil.

Figura 12 - Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil



Fonte: Imagem produzida pela autora deste trabalho inspirada pelo documento da **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018a).

Os direitos de conviver, brincar, explorar, conhecer-se, expressar e participar são para todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, ou seja, são válidos para todos os sujeitos matriculados na etapa da Educação Infantil. Eles também demonstram que a **brincadeira** e as **interações** ainda permanecem em voga

enquanto eixos norteadores das propostas pedagógicas e curriculares quando se pensa o processo educativo na infância, pois o próprio brincar é colocado como direito da criança, assim como os demais direitos como interagir, explorar, participar, expressar e conhecer-se demandam interações da criança com os sujeitos que estão ao seu redor e também com o mundo que as rodeia.

Pensando ainda sobre os direitos, Fochi (AULA, 2020) diz que eles “se traduzem na organização do contexto educativo, [...] (e) servem como um horizonte para a organização da prática educativa”, de modo que tais direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (BRASIL, 2018a) assumem a importante função de assegurar

na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um **papel ativo** em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (Idem, p.37, grifo nosso)

Tais direitos são importantes porque trazem para a educação na infância a valorização do diálogo e da criatividade, da identidade e do respeito, da arte e dos movimentos, das múltiplas linguagens e do brincar, consagrando uma **evolução** no modo de pensar o ato educativo com crianças pequenas por meio da publicação da BNCC (BRASIL, 2018a). Na Figura 13, você pode conhecer um pouco mais sobre cada um desses direitos apresentados para a etapa da Educação Infantil.

Figura 13 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil



Fonte: Imagem produzida pela autora deste trabalho com base no documento da **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018a, p. 38).

Como citado anteriormente, estes direitos de aprendizagem e desenvolvimento dão embasamento para as práticas pedagógicas e são parâmetros para o desenvolvimento de propostas pedagógicas pautadas por campos de experiência que constituem, por sua vez, uma **nova maneira de conceber a organização de práticas na educação infantil**. Nesse sentido, tais campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p.40). Para conhecer quais são estes campos de experiências, apresento a Figura 14.

Figura 14 - Os campos de experiências na Educação Infantil⁸



Fonte: Captura extraída do documento **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil** (OLIVEIRA, 2018, p.17).

Cada um desses campos assume dadas características a fim de levar em consideração a infância em sua completude, a partir das experiências das crianças que participam ativamente na construção de conhecimentos e aprendizagens, exercendo seu protagonismo. A Figura 15 traz uma abordagem sucinta de cada um desses campos de experiências, suas intencionalidades e concepções para a educação na primeira infância.

⁸ É importante mencionar que o nome do campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* foi uma modificação introduzida pela última versão da BNCC (BRASIL, 2018a), de maneira que a obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) está pautada na versão anterior e utiliza a denominação de *Oralidade e escrita* para fazer referência a ele.

Figura 15 - Os cinco campos de experiência para a etapa da Educação Infantil

O EU, O OUTRO E O NÓS

Trabalha com as experiências de interação com os pares e os adultos, a partir das quais as crianças constroem um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida e pessoas diferentes. Ao mesmo tempo que vivem suas primeiras experiências sociais, desenvolvem autonomia e senso de autocuidado.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Destaca experiências em que gestos, posturas e movimentos constituem uma linguagem com a qual crianças se expressam, se comunicam e aprendem sobre si e sobre o universo social e cultural.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Promove interações e brincadeiras nas quais a criança possa observar, manipular objetos, explorar seu entorno, levantar hipóteses e buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Isso amplia seu mundo físico e sociocultural e desenvolve sua sensibilidade, incentivando um agir lúdico e um olhar poético sobre o mundo, as pessoas e as coisas nele existentes.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Possibilita à criança viver de forma criativa experiências com o corpo, a voz, instrumentos sonoros, materiais plásticos e gráficos que alimentem percursos expressivos ligados à música, à dança, ao teatro, às artes plásticas e à literatura.

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Promove situações de fala e escuta, em que as crianças participam da cultura oral (contação de histórias, descrições, conversas). Também envolve a imersão na cultura escrita, partindo do que as crianças conhecem e de suas curiosidades e oferecendo o contato com livros e gêneros literários para, intencionalmente, desenvolver o gosto pela leitura e introduzir a compreensão da escrita como representatividade gráfica.

Fonte: Imagem produzida pela autora deste trabalho com base no documento interativo **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil** (OLIVEIRA, 2018).

Outro aspecto que a BNCC (BRASIL, 2018a) apresenta pela primeira vez para o contexto da Educação Infantil são os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** que foram pensados com o intuito de respeitar as particularidades do indivíduo em cada fase de seu desenvolvimento ao partirem da classificação de grupos etários e que “correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” em cada fase da infância (BRASIL, 2018a, p.44). Contudo, vale ressaltar que o documento entende que essa divisão etária não pode ser interpretada de maneira inflexível ou

como parâmetro de comparação, já que cada sujeito tem seu tempo e ritmo de aprendizagem.

De modo geral, a BNCC (BRASIL, 2018a) para a Educação Infantil apresenta uma nova forma de se pensar a organização e propostas de práticas pedagógicas na primeira infância, afirmando que

as aprendizagens essenciais compreendem tanto **comportamentos, habilidades e conhecimentos** quanto **vivências** que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos **campos de experiências**, sempre tomando as **interações** e a **brincadeira** como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (Idem, p.44, grifos nossos)

Portanto, ao considerar que essa política pública educacional traz inovações para o modo de se conceber e organizar as práticas educacionais na infância e, além disso, influencia na elaboração de materiais didáticos, torna-se necessário analisarmos como essas novidades estão presentes nos livros didáticos do professor que atuam na pré-escola, de maneira a problematizar se os livros didáticos estão alinhados com as proposições da BNCC e, se a resposta for afirmativa, pensar de que forma realizam isso. Nesse sentido, vamos averiguar no capítulo seguinte tais questões:

1. Esses elementos inovadores aparecem nas obras didáticas? Se sim, como isso ocorre?
2. Como tais direitos, campos e objetivos influenciam nas propostas de práticas pedagógicas sugeridas nos livros didáticos do professor de crianças pequenas?

Antes, porém, é necessário evidenciar que as políticas públicas educacionais problematizadas até então - **Parecer CNE/CEB nº 20/2009** (BRASIL, 2009b), **Resolução CNE/CEB nº 5/2009** (BRASIL, 2009a), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018a) - não podem ser consideradas “como uma barreira interpostas entre os professores e as crianças, impedindo-os de escutá-las” (BARBOSA *et al.*, 2016, p.18), mas sim que incentivem o professor na busca por um olhar aguçado e analítico, compreendendo “que o respeito aos ritmos e saberes das crianças mobiliza o adulto a pensar sobre a construção de sua prática pedagógica, a partir do acolhimento do universo dos meninos e meninas” (Idem), essa citação nos leva a refletir sobre o terceiro objetivo específico deste estudo.

Ao passo que já estudamos as abordagens do documento da BNCC (BRASIL, 2018a) para a Educação Infantil, convido você, leitor, para aprofundarmos nossos olhares acerca dessa organização do currículo⁹ por campos de experiências, o que se configura como algo desafiador para muitas realidades habituadas com práticas tradicionais pautadas por abordagens disciplinares e conteudistas na primeira infância. Portanto, é crucial para nós compreender essa nova organização curricular, pois os livros didáticos, objeto central deste estudo, precisam levar em consideração essa inovação, já que esta política pública educacional orienta, dentre muitos fatores, a construção dos materiais didáticos.

3.2.1 Os campos de experiência: uma abordagem pedagógica permeada pelo viés da interdisciplinaridade

Antes mesmo de ter início a discussão para construção do documento da BNCC, no que diz respeito à educação na infância, já havia pesquisas com relação à maneira de conceber a organização da prática educativa com base em campos de experiência. O termo de origem italiana, *campos de experiência educativa*, já estava presente em discussões acerca da área da Pedagogia há, pelo menos, três décadas com a publicação do documento **As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância** (1991)¹⁰, na Itália. De acordo com essa publicação, através dos *campos de experiência educativa*

indicam-se os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, os setores específicos e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às suas múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumental linguístico e metodológico; persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro de limites definidos e com o seu constante e ativo envolvimento. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p.247)

No Brasil, em termos de políticas públicas, desde o **Parecer CNE/CEB nº 20/2009** (BRASIL, 2009b) há uma abertura para se pensar as propostas pedagógicas por campos de experiências, quando se afirma que o currículo pode ser organizado “em eixos, centros, **campos** ou módulos de experiências que devem

⁹ O currículo, por assim dizer, é definido “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2009, p. 19)

¹⁰ O documento em questão encontra-se como anexo na obra **Campos de experiências na escola na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p.247)

se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz”. (Idem, p.16, grifo nosso)

A partir disso, pesquisadores, na obra **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro** (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015), contribuíram para fomentar essa discussão inovadora, transpondo-a para a realidade educativa do Brasil. Por certo, em consonância com a concepção de infância que encontramos nas políticas públicas, existe a afirmação de que “a organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças”. (FOCHI, 2015, p.221)

Nessa nova maneira de conceber o processo educativo, as experiências da criança passam a ser valorizadas, de forma que a organização das propostas pedagógicas se dá em uma “contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática em relação à variabilidade individual dos ritmos, dos tempos e dos estilos de linguagem, além das motivações e dos interesses das crianças” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p.247-248), o que poderemos observar posteriormente se ocorre na obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018).

Pensando sobre isso, as explorações contemporâneas evidenciam que as experiências da criança, sejam individuais ou coletivas, precisam ser interpretadas como um processo contínuo e participativo (FOCHI, 2015). Aliás, quando se reconhece o currículo organizado por **campos de experiência** e se compreende o que isso significa, é possível afirmar que não há mais como pensar o processo pedagógico de outra forma a não ser partindo da complexidade dos processos de aprendizagem que a criança atravessa, caso contrário aderimos a uma visão adulta que é compartimentada, individualista e descontínua de ensino, tirando, assim, a criança da centralidade do processo e colocando o adulto em seu lugar.

Dessa forma, é preciso que sejam problematizados materiais didáticos que colocam o docente como sujeito principal do ato educativo na educação infantil, desconsiderando a potencialidade dos saberes das crianças. A partir disso, podemos analisar se os livros didáticos direcionados ao professor levam em consideração a maneira como as crianças se expressam, convivem, se conhecem, brincam, participam e exploram, afinal esses são seus direitos garantidos pela BNCC (BRASIL, 2018a).

É por isso que pensar **campos de experiência** é privilegiar o conhecimento que se dá nas ações internas e cotidianas do grupo, o que não significa negar os conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história, mas sim trabalhar de forma **respeitosa** com relação às curiosidades e potencialidades que a criança carrega dentro de si, diante da sua leitura complexa de mundo. (AULA, 2020)

Partindo desse pressuposto, Barbosa *et al.* (2016) afirma que são variadas as experiências vivenciadas pelas crianças e que as mesmas não se dão de forma isolada ou fragmentada, por isso não é coerente que as práticas educacionais na etapa da Educação Infantil se pautem por áreas do conhecimento ou disciplinas escolares. Nesse sentido, Fochi (2015, p.222-223, grifos nossos) diz que

os campos de experiências **não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares** tal qual a escola está acostumada a se estruturar. **Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto**, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiência.

Diante desse ponto de vista, os **campos de experiência** se configuram como a construção de um conhecimento *in itinere*, que significa “em andamento”, pois é um conceito inovador e que não pode, portanto, ser interpretado com esta visão ultrapassada escolarizante que vigora no círculo educacional tradicionalista (AULA, 2020). Tudo isso indica que é indispensável um olhar transfigurado para as novidades que a BNCC (BRASIL, 2018a) propõe para a primeira infância, ainda que a cultura escolar que muitos de nós vivenciamos e ainda vivemos nos dias atuais se encontre estagnada em leituras de práticas educativas permeadas pela divisão disciplinar por áreas e fundamentadas em uma concepção de educação na infância em desconformidade com as proposições de uma educação construtivista.

A exemplo disso, trouxe a minha experiência pessoal na introdução deste trabalho, sendo que a minha infância foi marcada pelo uso de apostilas na pré-escola, as quais, por sua vez, eram pensadas de forma a fragmentar os conhecimentos por áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos Sociais e Ciências. Entretanto, os tempos são outros, quase duas décadas se passaram desde a publicação dessas obras, de forma que os conhecimentos sobre propostas

pedagógicas na educação infantil avançaram e os recursos que a ela orientam, como os livros didáticos do professor, também têm que acompanhar tais conquistas, pois além de trazer sugestões à docência também assumem um caráter formativo.

Como Oliveira (2018, p.10, grifos nossos), nós, que almejamos formação contínua, também precisamos reconhecer que a organização do currículo e, conseqüentemente, das práticas por campos de experiências

trouxe **implicações significativas** para pensar a organização dos contextos de aprendizagem desse segmento, **modificando maneiras tradicionais de planejar e efetivar as práticas pedagógicas** por ser muito diferente da estrutura baseada em áreas do conhecimento, mais familiar aos currículos efetivados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Precisamos reconhecer que uma vez que se desenvolva um trabalho com base nos **campos de experiências**, o qual se posiciona de forma contrária a uma organização disciplinar na educação infantil, não é adequado que as unidades escolares que atendem ao público infantil se organizem por aulas específicas, ou por grade horária, pensando em cada dia ou horário determinado um conhecimento específico, pois precisamos enxergar e considerar os sujeitos educativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nas suas completudes.

Em exercício de reflexão sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, iremos, a partir destas ideias e questionamentos levantados, nos aprofundar na política pública que organiza toda a seleção e distribuição de obras didáticas nas redes de ensino pública do país, o PNLD e, com um olhar crítico, pensar a inserção do livro didático do professor na etapa primeira etapa da Educação Básica.

3.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO-PNLD: A INSERÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com nossos olhares voltados para o eixo central de discussão e problematização deste trabalho, o recurso livro didático, é crucial desenvolver um olhar crítico sobre as obras didáticas presentes nos cotidianos escolares na fase da pré-escola em nossa contemporaneidade. Comprometidos com esse propósito, a abordagem do PNLD é indispensável, isto porque essa política pública contou com algumas novidades nos últimos anos, dentre elas a distribuição de livros didáticos do professor para as unidades escolares que atendem às crianças que têm de 0 a 5 anos e 11 meses.

Por isso, é necessário, diante dessa discussão, que tenhamos conhecimento sobre as expectativas com a implementação desta política pública nas instituições educacionais brasileiras de Educação Infantil, a fim de problematizar seus reflexos nas práticas educativas propostas aos docentes que atuam na educação das crianças pequenas matriculadas nas redes públicas de ensino em território nacional.

3.3.1 Algumas considerações importantes acerca das inovações propostas pelo PNLD 2019

Para início de conversa, como expõe **PNLD 2019: Apresentação** (BRASIL, 2018b), o Programa, atualmente, se configura como “uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação, destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita” (Idem, p.08). Além disso, segundo o próprio *site* do **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** (FNDE), o “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira”. (HISTÓRICO, 2021)

Contudo, nem sempre o PNLD recebeu este nome, todo o percurso que levou a constituição do mesmo teve início no governo de Getúlio Vargas, a partir da publicação do Decreto Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 que criou o Instituto Nacional do Livro. Atravessando diferentes denominações e modos de execução desde seu surgimento, foi somente em 19 de agosto de 1985, com a publicação do Decreto nº 91.542, que se consagrou a nomeação: Programa Nacional do Livro Didático. (HISTÓRICO, 2021)

Além de o PNLD ser o mais antigo, ele é também um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo e é a partir do mesmo que materiais são selecionados e adquiridos para auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico e apoiar as aprendizagens de alunos e professores da rede pública de educação (BRASIL, 2018b). Aliás, é importante destacar em meio a sua trajetória histórica que com a edição do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, ocorreu a unificação de todos os Programas do Livro,

assim as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram

consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. (Idem, p.08)¹¹

No ano de 2019, o PNLD inovou em mais dois aspectos, sendo que o primeiro deles foi a **inclusão da etapa da Educação Infantil no Programa**, de forma que os educadores que trabalham em instituições educacionais públicas, que atendem a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, passaram, pela primeira vez, a ter disponível para escolha obras didáticas, compreendidas, por sua vez, como ferramentas de formação em trabalho com o objetivo promover conhecimento e reflexão, além de prestar suporte à prática de mediação dos docentes no cotidiano escolar.

Já a segunda novidade é que o PNLD 2019 selecionou e disponibilizou para escolha dos educadores obras regulamentadas segundo a BNCC (BRASIL, 2018a), colaborando, dessa forma, para a implementação desta política pública educacional nas realidades escolares do território nacional. Nesse contexto, o PNLD 2019 (BRASIL, 2018b) para a Educação Infantil considera que o oferecimento desse recurso didático aos educadores se configura como **oportunidade de avançar** nos conhecimentos já estabelecidos sobre essa etapa pela BNCC (BRASIL, 2018a), assim como enfatiza que o momento da escolha é essencial para a concretização dessa evolução na concepção de educação na infância, contribuindo com a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Para o PNLD 2019 (BRASIL, 2018c), a educação do público infantil se fundamenta nos pilares presentes na DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018a) para orientar as práticas pedagógicas: princípios éticos, políticos e estéticos; interações e brincadeiras enquanto eixos norteadores das práticas pedagógicas e curriculares; direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiência; e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, é possível notar que essa política pública assume um posicionamento que defende práticas educacionais integradoras na maneira de conceber o trabalho pedagógico do professor com as crianças, o que impacta a própria concepção de livro didático no âmbito da educação infantil e a construção de propostas para a docência.

Partindo desse pressuposto, chegamos à discussão que deu partida para a construção deste trabalho promovida pela leitura do capítulo “Uma docência

¹¹ Como a sigla PNLD não sofreu alteração com a unificação dos Programas do Livro, vale ressaltar que todas as vezes que a utilizo na escrita deste trabalho me refiro à nomeação mais recente: Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

sem autoria: o uso do livro didático na educação infantil” escrito por Gobatto, Boito e Barbosa (2019) que tecem reflexões acerca do uso de livros didáticos por meio de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2015 e 2016, ou seja, através do estudo de materiais didáticos publicados antes da homologação da BNCC e do PNLD 2019.

Um dos critérios de seleção de obras para a pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras era a busca por obras publicadas após as DCNEI, fixadas no ano de 2009. A análise de Gobatto, Boito e Barbosa (2019) partiu da observação de dois livros didáticos do aluno e de seus respectivos manuais do professor, todos de uma determinada coleção que optaram por não divulgar o nome por questões éticas. Os materiais em estudo eram destinados a crianças de quatro e cinco anos de idade, um livro do aluno e um manual do professor para cada faixa etária.

Gobatto, Boito e Barbosa (2019, p.236) optaram por refletir, “neste capítulo, a respeito da docência com crianças sugerida nesse material, investigando como se configuram os papéis do professor com e no uso do livro didático”. Para tanto, aconteceu uma análise estrutural dos livros, assim como um estudo aguçado da organização dos volumes que compunham a coleção e a análise gerou conclusões de que há “o foco no ensino e a centralidade da ação do adulto no processo de aprendizagem das crianças”, levando à ausência de protagonismo e autonomia do professor e da criança (GOBATTO; BOITO; BARBOSA, 2019, p.241).

De fato, o próprio PNLD reconhece esses fatores e lança uma crítica aos materiais didáticos oferecidos e utilizados no cotidiano escolar da educação infantil anteriores à aprovação da BNCC (BRASIL, 2018a), argumentando que

o material didático que vinha sendo apresentado aos professores pelas redes de ensino e editores até o presente momento, de maneira geral, caracterizava-se por oferecer um **compêndio de atividades prescritivo e fechado que não propiciavam reflexão pelo professor**, frequentemente baseado em **propostas que desconsideram as experiências, investigações e descobertas das diversas crianças brasileiras**. (BRASIL, 2018c, p.05, grifo nosso)

Diante de tal afirmação, podemos dizer que PNLD 2019 (BRASIL, 2018c), acompanhando as evoluções no campo legislativo e de pesquisa atuais sobre práticas na educação infantil, reconhece que o que precisa ser valorizado no processo de ensino-aprendizagem são as vivências da criança e que é a partir delas o professor é convidado a realizar reflexões e, no seu fazer pedagógico, promover

momentos de prazerosos, significativos e de pertencimento para todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Levando em consideração a importância da valorização da infância e seus potenciais para o desenvolvimento do ser humano, o PNLD 2019 (BRASIL, 2018c) também volta seu olhar para o profissional que está diretamente envolvido no processo de descobertas que a criança perpassa até seus 5 anos e 11 meses de idade: o educador e o professor da educação infantil. O Programa declara que existe a

necessidade de criar condições de desenvolvimento profissional para os professores e educadores que atuam nesta etapa de forma a favorecer sua autonomia e capacidade de observação, documentação, planejamento e diálogo com o grupo de crianças que está sob sua responsabilidade, tornando a prática docente, também, uma ação autoral e criativa. (Idem, p.06)

Isto é, o PNLD se compromete com a **formação docente em trabalho** e com a **reestruturação de práticas pedagógicas** voltadas ao público infantil, por meio da distribuição de livros didáticos aos educadores das redes de ensino que atendem a instituições de Educação Infantil de todo o país, sempre levando em consideração as contribuições das DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018a) para a primeira etapa da Educação Básica. Ademais, há a defesa de que as obras selecionadas pelo PNLD 2019 devem estimular práticas na primeira infância que respeitem as seguintes dimensões: “desenvolvimento da autonomia, criticidade, criatividade, ludicidade, explorando diferentes linguagens”. (BRASIL, 2018c, p.06)

Entretanto, o PNLD assumiu um posicionamento quanto à distribuição de livros didáticos para a etapa da Educação Infantil, de modo que, declara que “acertadamente, para este componente, definiu-se que **não haverá distribuição de livros didáticos diretamente para a criança e sim a produção de manuais de práticas pedagógicas para os professores**” (BRASIL, 2018c, p.05, grifo nosso).

É necessário também que compreendamos o que a política pública educacional em estudo entende por *manuais de práticas pedagógicas*, termo este que no edital do PNLD 2019 (BRASIL, 2017) é colocado como sinônimo de livro do professor da Educação Infantil e ganha a definição no PNLD 2019 de objeto

utilizado pelo professor ou professora como fonte de atividades baseadas em interações e brincadeiras, com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças de zero a cinco anos de idade. O livro deve servir como **referência** para a atuação do profissional, bem como **fonte de orientação** para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2018c, p.11-12, grifos nossos)

Quando o próprio PNLD 2019 assume que o recurso ofertado será uma “referência” e “fonte de orientação”, não podemos, portanto, afirmar que o livro didático retira a autoria do professor em seu exercício, como afirmam Gobatto, Boito e Barbosa (2019), no caso das obras didáticas em uso anteriormente. Inclusive, os conhecimentos e possibilidades de práticas educativas não podem ser diminuídas apenas a um livro didático, visto que ele vêm assumir um **papel complementar** na atuação docente e não deve ocupar centralidade no processo educativo, pois como estudamos anteriormente nas políticas públicas educacionais, no centro do processo de ensino-aprendizagem e das nas decisões que a ele envolve quem sempre tem que estar é a criança. A exemplo disso, o Programa defende que os livros didáticos do professor selecionados devem ser vistos

como **material inspirador e não como modelo**, os livros [...] visam propiciar que os professores possam se identificar com as diversas práticas sugeridas e discutidas, às quais poderão acrescentar suas marcas pessoais e as experiências das crianças, **construindo sua própria maneira e estilo pedagógico**. (BRASIL, 2018b, p.09, grifos nossos)

É de grande valor perceber que o PNLD 2019 não tem a intenção que o recurso didático se caracterize como um material enrijecedor das ações dos docentes, muito pelo contrário, vê as obras didáticas como inspirações enriquecedoras das práticas educativas exercidas no cotidiano educativo com crianças. Além disso, assume um posicionamento de respeito às vivências e características de cada educador, aluno e comunidade quando se abre para um olhar plural, reconhecendo que há inúmeros modos e caminhos de aprender e de utilizar o livro didático, considerando o processo de ensino-aprendizagem de modo flexível e carregado de identidade, protagonismo e autonomia dos sujeitos participantes, como tentaremos demonstrar na análise do livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018).

É preciso compreender, por conseguinte, que o livro didático se configura como uma ferramenta que dá suporte para a prática pedagógica, mas que não deve trazer rigidez às demandas cotidianas que surgem ao longo da trajetória percorrida pelos sujeitos envolvidos nas ações educativas, para que de fato se desenvolva uma educação crítica, reflexiva e de pertencimento. Caso contrário, se compreendermos o material didático em questão de forma autoritária, corremos o risco de perder a riqueza que mora nas especificidades e particularidades que

advém de cada contexto. Portanto, o material didático escolhido pelos educadores precisa se caracterizar, segundo o PNLD 2019, como

um instrumento de garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Necessariamente devem apresentar ferramentas que inspirem práticas docentes adaptáveis aos contextos institucionais locais, fazendo sentido para cada turma, cada criança, cada instituição e cada professor que fará uso da obra. (BRASIL, 2018c, p.09)

Tendo em vista os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** das crianças - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - e os **eixos norteadores** das práticas educativas que as envolvem - as interações e a brincadeira -, o PNLD valoriza que haja nos manuais didáticos a presença de propostas pedagógicas que os contemplem, deixando evidente que as obras selecionadas devem respeitar

as formas como as crianças aprendem, se relacionam entre elas e com as produções culturais historicamente construídas, as brincadeiras livres e de faz de conta tem um valor inestimável, principalmente, no que se refere às interações humanas e ao desenvolvimento da linguagem infantil. (BRASIL, 2018b, p.09)

Em suma, a preocupação que PNLD apresenta com relação à adequação das obras selecionadas às políticas públicas educacionais vigentes que abrangem a educação na infância, almejando a atualização e formação em trabalho dos profissionais da educação, demonstra que todos os livros didáticos voltados para a etapa da Educação Infantil

têm o compromisso de respeitar as legislações [...], reafirmar os seus conceitos, ratificar as ideias pedagógicas [...] expostas, apresentar uma estrutura editorial coerente com o projeto pedagógico, demonstrar a coerência teórico-metodológica, contemplar com equilíbrio todos os campos de experiências, e ter consistência entre os objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento da BNCC e as atividades propostas (brincadeiras e interações). (BRASIL, 2018c, p.15)

Sendo assim, é possível enxergar o empenho do PNLD 2019 para auxiliar na efetivação das políticas públicas educacionais, em especial a DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2018a), a partir das quais se dá início a um novo tempo, no qual temos que reconhecer a criança enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizagem, pois é por elas e a partir delas, aliado ao trabalho do educador investigador e reflexivo, que se tornam possíveis avanços para a educação infantil.

Ou seja, por meio da distribuição dos livros didáticos do professor aos docentes pode acontecer a **superação de paradigmas ultrapassados** ainda vivenciados nos ambientes escolares voltados à educação na infância. Sobre essa

mudança de paradigmática no modo de conceber as práticas educativas, o PNLD espera

que as obras [...] disponibilizadas, com ênfase nos aspectos de **contextualização** da diversidade das crianças, das escolas e das comunidades brasileiras e com destaque no **protagonismo** das crianças nas suas aprendizagens, produzam um cotidiano de qualidade educacional compartilhado por todos. A expectativa é que a leitura das obras venha a comprovar os acertos e superar os limites de concepções ainda vigentes — porém já defasadas — que permanecem em algumas instituições, contribuindo para a consolidação de uma perspectiva de Educação Infantil mais atualizada que respeita as crianças e suas infâncias. (BRASIL, 2018c, p.07, grifos do autor)

Agora que já conhecemos os propósitos que o PNLD 2019 (BRASIL, 2018) assumiu para com a educação infantil e suas intenções com a inserção de obras didáticas para o professor da etapa da Educação Infantil no repertório de execução da política pública, julgo necessário que compreendamos, brevemente, como se deu o processo avaliativo que declarou aprovados livros didáticos do professor para a pré-escola no PNLD 2019, assim como os princípios e critérios de seleção que pautaram sua avaliação.

3.3.2 O processo de avaliação das obras didáticas do PNLD 2019

À princípio, é preciso afirmar que o processo avaliativo dos materiais didáticos, de acordo com o guia **PNLD 2019: Educação Infantil** (BRASIL, 2018c), foi longo e contou com a participação de inúmeros profissionais da educação de todo o país, visando a contemplação de todas as regiões do Brasil. Com o intuito de esboçar um pouco dessa organização complexa para a análise das obras didáticas destinadas aos docentes da etapa da Educação Infantil, veja a estrutura da equipe responsável pela avaliação dos livros didáticos na Figura 16.

Figura 16 - A estrutura da equipe de avaliadores do PNLD 2019



Fonte: Captura do guia do **PNLD 2019: Educação infantil** (BRASIL, 2018c, p.11).

Diante de uma **avaliação ampla e criteriosa** de livros destinados a professores de Educação Infantil, para a seleção dos livros didáticos foram estabelecidos princípios gerais¹². Dentre eles, as obras deveriam “apresentar os Campos de Experiências de maneira **integrada**, apontando seu **caráter interdisciplinar** e a criação de contextos produtivos de aprendizagem, evitando concebê-lo de forma segmentada” (BRASIL, 2018c, p.16, grifos nossos).

O processo seletivo das obras didáticas também se deu com embasamento em critérios eliminatórios comuns, que abrangiam a todas as etapas da Educação Básica, assim como critérios específicos para o julgamento de obras destinadas somente à Educação Infantil, de forma que o não engajamento de algum livro didático do professor aos critérios estabelecidos caracterizou eliminação direta do mesmo no processo de seleção. Além do mais, a avaliação das obras contou com um documento denominado *Ficha de Avaliação*¹³ que pautou o julgamento das obras com base em todos os critérios, tanto os específicos quanto os comuns, os quais se transformaram em vários outros requisitos que as obras tiveram que atender para que fossem aprovadas.

A *Ficha de Avaliação* evidenciou, nesse contexto, o avanço pela defesa de uma formação humana integral, sendo que a mesma contou com um compilado de mais de vinte documentos legais, a fim de que todos os compromissos com a etapa da Educação Infantil fossem realmente efetivados. Isso porque o PNLD acredita que “a primeira etapa da Educação Básica, precisa fazer esse movimento de diálogo e integração com todas as legislações que dizem respeito à organização da Educação Básica”. (BRASIL, 2018b, p.17)

Todo o processo narrado até aqui, a fim de avaliar e selecionar livros didáticos, foi pensado de maneira que levassem formação e suporte aos educadores, enriquecendo suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Partindo desse princípio, o próprio documento reconhece a necessidade de olhar para práticas docentes relacionadas à primeira infância na atualidade e incentivar seus

¹² Caso tenha o desejo de conhecer todos os princípios gerais que o PNLD 2019 preconizou durante a seleção dos livros didáticos para a educação infantil, no final deste trabalho há a lista completa no anexo A.

¹³ Este documento encontra-se no anexo B caso queira tomar conhecimento. Nele há recortes estabelecidos de acordo com o direcionamento da pesquisa, por isso são partes da *Ficha de Avaliação* que compreendem a análise de obras destinadas à docência na fase pré-escolar.

avanços, com o objetivo de dar um grande passo para que se alcance verdadeiramente o respeito que as crianças merecem no seu processo educativo.

É relevante, a partir disso, pensar as limitações que ainda imperam em algumas das instituições de Educação Infantil que, por vezes, presas a uma concepção tradicional de ensino e com posicionamentos totalmente opostos a tudo que vem sendo defendido até então pelas legislações educacionais em nível nacional, se baseiam somente na questão conteudista durante a pré-escola, compartimentando o conhecimento, que é visto como centralidade do processo e, conseqüentemente, efetivando o distanciamento das crianças da sua linguagem primordial que é o brincar e o interagir com o mundo.

Após tomar conhecimento sobre como ocorreu, de maneira sucinta, o processo seletivo das obras didáticas que se inscreveram para o PNLD 2019 direcionadas aos educadores da Educação Infantil, iremos explorar no próximo capítulo quais foram as obras aprovadas para a orientar e trazer formação contínua e reflexiva aos professores e educadores da pré-escola, além de compreender como se deu a organização para a apresentação das mesmas no guia didático do **PNLD 2019: Educação Infantil**. (BRASIL, 2018c)

4 GUIA DO PNLD 2019: OS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PARA INSPIRAR A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA

Dentre as obras inscritas no processo de seleção do PNLD 2019, destinadas a professores que atuam no atendimento de crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses, foram considerados qualificados apenas dois livros didáticos: **Aprender com a criança: experiência e conhecimento** (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018); e **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018). A Figura 17 apresenta as capas das obras aprovadas, assim como sintetiza informações sobre cada uma delas.

Figura 17 - PNLD 2019: livros didáticos do professor aprovados para a pré-escola



Fonte: Captura do **Guia Digital PNLD 2019: Educação Infantil**.

Com relação à organização desses livros disponibilizados para escolha, é relevante ter conhecimento de que eles foram classificados pelo edital do PNLD

2019 em três grupos: creche (de 0 a 3 anos e 11 meses), pré-escola (de 4 a 5 anos e 11 meses) e obras condensadas (de 0 a 5 anos e 11 meses). Além disso, cada obra impressa acompanhou, obrigatoriamente, um material digital que reuniu conteúdos gráficos, lúdicos e de avaliação.

Tendo em vista os agrupamentos, o livro **Aprender com a criança: experiência e conhecimento** (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018) é uma obra condensada, em outras palavras, é destinada a professores que atuam tanto com a creche quanto com a pré-escola enquanto o livro **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) tem por público alvo apenas os professores e educadores que desenvolvem práticas pedagógicas com a fase pré-escolar. A escolha entre receber obras individualizadas (creche e pré-escola) ou condensadas (educação infantil) ficou sob critério da rede de ensino e das escolas em conjunto.

O documento guia didático **PNLD 2019: Educação Infantil** (BRASIL, 2018c), além de divulgar quais foram as obras aprovadas, compartilhou as resenhas de cada uma delas, a fim de que os docentes, em comunhão com os outros agentes educativos do corpo escolar, levantassem o debate de qual obra atenderia melhor às necessidades da realidade em que se encontravam inseridos profissionalmente. Para a tomada de decisão, os profissionais da educação tiveram o direito de acesso ao conteúdo integral das obras *online*, construindo opiniões próprias sobre as mesmas com o intuito de realizar a escolha de maneira consciente com relação ao material que desejavam receber. (BRASIL, 2018b)

As resenhas¹⁴ das obras selecionadas foram subdivididas em quatro seções: Visão geral; Descrição da obra; Análise da obra; Em sala de aula. Em cada resenha, as duas primeiras seções se encarregam de apresentar a obra e realizar uma descrição mais aprofundada sobre a organização interna do livro em estudo, assim os educadores puderam refletir sobre a relevância do material para as crianças, famílias e comunidade, além de pensar sua correspondência com o projeto político-pedagógico da instituição.

Em seguida, na seção responsável pela análise da obra, o guia compartilhou o parecer de docentes e especialistas sobre os conteúdos presentes no livro e sua abordagem teórica-metodológica, com seus destaques e ressalvas. Por fim, na última seção, todas as pontuações realizadas vieram para a discussão

¹⁴ No final deste trabalho você pode encontrar a resenha completa do livro **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) no anexo C.

em sala de aula e suas possibilidades, pensando sobre a ressignificação e os caminhos que o livro poderia oferecer para o processo educativo no cotidiano de práticas escolares.

O guia didático se caracterizou como uma ferramenta que teve, pensando sobre o momento de escolha das equipes pedagógicas, o objetivo de informar e auxiliar o corpo escolar, principalmente as redes de ensino, os gestores e os educadores para o conhecimento da administração dos processos de escolha e recebimento dos materiais didáticos, visando que o processo fosse o mais democrático possível. Isso decorre do fato de que o PNLD, enquanto política pública educacional, considera a seleção das obras pelos profissionais da educação como um momento chave para a sua efetivação.

Pensando nisso, como o foco deste trabalho é promover a problematização acerca do uso de livros didáticos no contexto da educação de crianças pequenas e, a partir disso, investigar quais as práticas pedagógicas que esse recurso propõe aos docentes, torna-se necessário analisar de maneira crítica as obras didáticas que estão presentes nas unidades escolares de Educação Infantil em território nacional, uma vez que os livros didáticos são garantidos e ofertados por meio de uma política pública como o PNLD. Aliás, é essencial reconhecer que quando se faz uma leitura aprofundada desse material didático desvendamos como se concebe a criança, o educador, as práticas educativas e até mesmo que educação se defende para a primeira infância.

Além do mais, como viemos argumentando ao longo deste trabalho, a Educação Infantil tem se configurado como um espaço de inovações e, nesse sentido, um livro que vem para orientar, formar e inspirar os profissionais da educação que nela atuam precisa, no mínimo, legitimar esses avanços no modo de conceber o ato educativo com crianças. Pensando sobre tal aspecto, o próprio guia didático afirma que os livros selecionados refletem esse momento de mudanças que a Educação Infantil percorre, considerando que

vivemos em um momento de transição de uma perspectiva mais convencional de compreensão do papel social da creche e da **pré-escola** como espaços de instrução e de transmissão de comportamentos, para uma concepção mais contemporânea de Educação Infantil, que tem como foco **defender o direito das crianças de aprenderem a conviver, participar, explorar, brincar, expressar e conhecer-se.** (BRASIL, 2018b, p.18, grifos nossos).

Partindo dessa hipótese, a equipe de pesquisadores e professores que realizaram a análise das obras presentes no PNLD 2019 pontuaram os aspectos que mais se destacaram nas obras selecionadas, os quais, segundo eles, concretizam avanços na maneira de conceber a educação na primeira etapa da Educação Básica. A Figura 18 nos mostra quais são esses aspectos que se sobressaíram nos livros didáticos destinados aos educadores da Educação Infantil ofertados pelo PNLD 2019.

Figura 18 - Destaques das obras selecionadas para a Educação Infantil pelo PNLD 2019

1. São obras que **incorporam os princípios da legislação educacional brasileira, bem como as bases legais que balizam o currículo na Educação Infantil**, apresentando modos **singulares** de realizar essa etapa da Educação Básica. Elas mostrando que princípios semelhantes podem ser materializados em propostas com diversidade e contextualização.

2. Apresentam clareza teórica, discutindo os autores clássicos na área, mas citando os contemporâneos. São obras que trazem conceitos e indicam referências de textos, filmes, entrevistas para o aprofundamento do professor ou da professora.

3. Defendem uma **concepção teórica de infância como construção social**, de bebê e criança pequena como **sujeitos capazes, potentes e investigadores** do mundo, assim como de Educação Infantil como **espaço de encontro** como **experiência da pluralidade e da diversidade**. Dessa forma, colocam-se compatíveis com os princípios legais educacionais e afirmam a inclusão.

4. Investem fortemente nas **interações** e nas **brincadeiras** como **atividades centrais** na constituição dos bebês e das crianças pequenas como **pessoas integrais**.

5. Apresentam o professor como **articulador — sensível e construtor de sentidos** — que **tem como função acompanhar as crianças, questioná-las, desafiá-las, fazê-las pensar, divertir-se, interagir e brincar**. Lembram que o papel do professor na escola é **relacionar a construção das propostas pedagógicas com os contextos das famílias e o território**.

6. Relatam experiências vividas em escolas públicas brasileiras que enfrentam com delicadeza as vicissitudes das crianças e do mundo. **As experiências vividas, as dicas, as sugestões de práticas não são encaradas como modelos a copiar, mas como ideias, narrativas, problematizações que se tornam referências para pensar**.

7. Apresentam modos diferenciados de acolher as crianças e de pensar o planejamento, a organização de projetos, brincadeiras e sequências didáticas, a organização dos ambientes, dos tempos e dos grupos de crianças, as **conexões entre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**, os registros e a documentação pedagógica.

8. Oferecem dicas de como organizar a observação e o acompanhamento individual e coletivo, verificar a progressão e constituir múltiplos registros avaliativos para a escola e para as famílias. Apontam perspectivas para as

transições.

9. Apresentam um belo repertório de itens ligados às manifestações culturais brasileiras, à literatura infantil, a filmes e canções que possibilitam a **constituição da identidade pessoal e social das crianças**. Chama atenção nesse item a abordagem não estereotipada de questões ligadas ao tema étnico racial, bem como às questões de gênero e de diferenças pessoais. **Questões relativas à pluralidade e diversidade social, econômica, cultural tornam-se foco de experiências e investigações ou problematização ao longo do ano.**

10. Por fim, algumas obras conseguiram, além de apresentar um conteúdo interessante, ter uma escrita convidativa, interativa, lúdica, conectando a obra impressa e o material digital e incluindo ilustrações diversificadas, como fotos, desenhos infantis, tabelas, sínteses, infográficos.

Fonte: Captura do guia do **PNLD 2019: Educação Infantil**. (BRASIL, 2018c, p.18-19)

Como podemos observar, o próprio guia didático já evidencia que as obras levam em consideração os documentos legais brasileiros que orientam a educação na infância e, com base nessas legislações, o documento afirma que a educação na infância parte de uma **concepção construtivista** nos livros didáticos selecionados para o professor, o que quer dizer que a criança passa a ser considerada como sujeito central das práticas pedagógicas, ao construir conhecimentos na relações que estabelece com o outro e com o mundo, configurando um grande passo para a abolição de métodos tradicionalistas na Educação Infantil.

Nesse sentido, a criança que passa a ser vista como **sujeito integral** tem o direito ao acesso a uma educação pautada pelas **interações** e pelo **brincar**, assim como as DCNEI (BRASIL, 2010) já afirmavam e o PNLD 2019 (BRASIL, 2018c) reforça, de forma que os livros didáticos do professor partam de propostas pedagógicas que consideram esses eixos como centro das ações educativas.

Já o **papel do professor** é, mais uma vez, retomado com evidências de que o mesmo assume responsabilidades frente ao material didático, sendo que cabe a ele, enquanto **mediador**, pensar as atividades e contextualizá-las de acordo com as demandas da realidade que encontra-se inserido, assim como, aos desejos e devolutivas das crianças e da comunidade escolar. Para tanto, o livro didático caracteriza-se como um **suporte** à prática docente e assume a função de **formação continuada**.

O livro didático se constitui, portanto, um novo meio para problematizar as ações educativas, já que se configura como um recurso que traz ao professor da

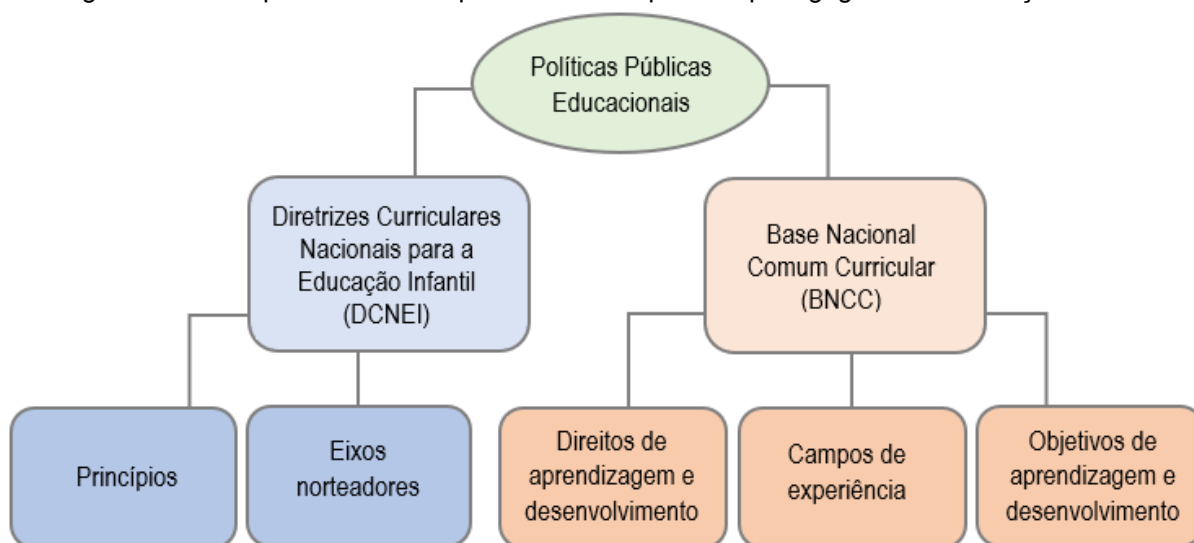
Educação Infantil provocações, ideias práticas e sugestões de propostas pedagógicas a partir de pesquisas teóricas e documentais que discursam sobre os múltiplos fatores que envolvem a educação na infância. Dessa forma, propicia ao professor e ao educador, de modo contínuo, momentos de formação crítica e agrega no seu atuar novos valores e perspectivas para a realidade em que desenvolve suas práticas pedagógicas.

É, nesse contexto, que esta pesquisa se preocupa em abranger tanto a teoria, como fizemos ao estudar as políticas públicas educacionais e algumas pesquisas acerca desse aspecto, quanto as práticas pedagógicas sugeridas nas propostas pedagógicas sugeridas nesses livros didáticos que assumem o caráter formativo, de forma que possamos observar esse movimento de aproximação das concepções e discussões contemporâneas de educação das realidades cotidianas de educação com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

Dessa maneira, munidos de olhares críticos, vamos analisar uma das obras aprovadas pelo PNLD 2019, o livro didático **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) que é direcionado somente à equipe docente que atua diretamente na fase da pré-escola. A análise se dará de maneira a compreender em quais documentos legais a obra está pautada e como demonstra isso ao seu público alvo, assim como na exploração das propostas pedagógicas que o recurso didático em estudo traz como sugestões pensando na educação de crianças pequenas.

Em síntese, também colocaremos as problematizações levantadas a partir das políticas públicas educacionais que estudamos em evidência, a fim de observar se há coerência na apresentação do livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018), pensando como se dá a relação da mesma com alguns elementos principais em específico apresentados pelos documentos de caráter normativo, DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018a), que estão sistematizados na Figura 19.

Figura 19 - Principais elementos que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil



Fonte: Imagem produzida pela autora deste trabalho com base nos documentos das DCNEI (BRASIL,2010) e da BNCC (BRASIL, 2018a).

4.1 PÉ DE BRINCADEIRA: um livro para o professor de crianças pequenas

Pé de brincadeira (CORDI, 2018) é uma obra didática composta, ao todo, por quatro capítulos, dos quais os “três primeiros são voltados para a orientação do(a) professor(a) quanto à prática pedagógica, formação, construção de experiências, percursos didáticos e formas de avaliação” (BRASIL, 2018c, p.33), enquanto o último está destinado a sugestões de propostas pedagógicas para serem realizadas com as crianças na pré-escola a partir de percursos didáticos.

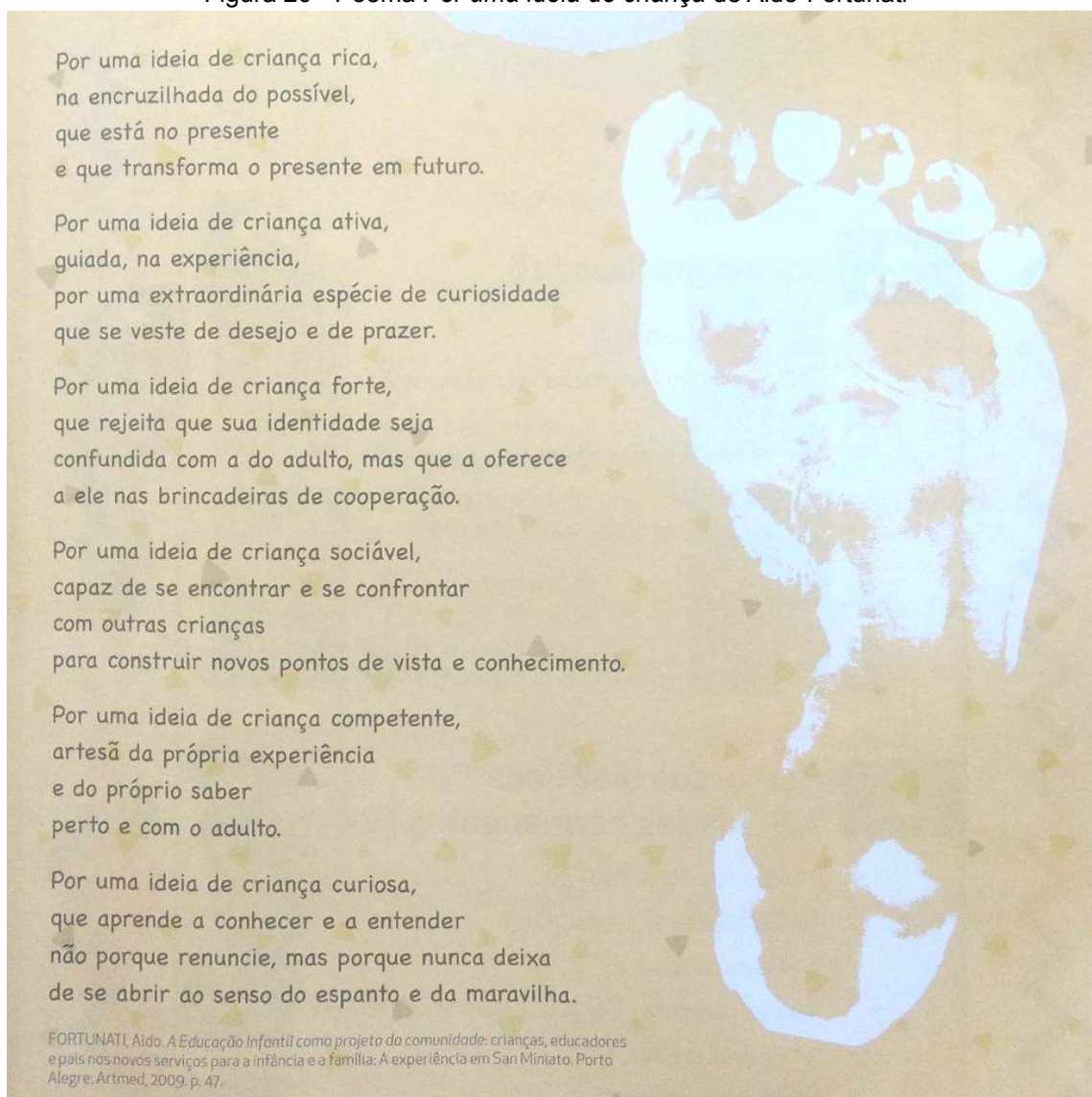
É válido, no que compreende o recorte dos três primeiros capítulos da obra, evidenciar que o primeiro deles, “Brotando ideias”, apresenta informações importantes para a problematização que construímos ao longo desta pesquisa, isto porque traz para o professor reflexões sobre a ideia de criança, a presença da família no processo educativo, os papéis dos docentes, a organização dos ambientes e materiais, assim como a abordagem dos campos de experiência e a transição para o Ensino Fundamental com base no documento da BNCC (BRASIL, 2018a).

A primeira questão colocada em destaque no livro didático do professor é a ideia de criança, isso porque na leitura de Cordi (2018) a concepção que se tem desse sujeito educativo precisa ser problematizada, pois a maneira como vemos a criança pequena e compreendemos a infância impacta diretamente nas práticas

pedagógicas docentes, o que interfere de maneira direta também no ganho de sentido e significado dessas situações de ensino-aprendizagem para a criança.

Partindo desse pressuposto, o livro **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) tem a intenção de levar o professor a refletir, logo em suas primeiras páginas, quem é essa criança com quem ele se relaciona no fazer docente em suas ações pedagógicas e, para tanto, defende a ideia de criança enquanto “um ser **único e completo**, ao mesmo tempo que continua a crescer e a se desenvolver” (Idem, p. 06, grifos nossos). Com o propósito de fortalecer essa interpretação de criança e infância de que o livro didático conjuga, a autora traz um poema de Aldo Fortunati, conforme mostra a Figura 20, denominado *Por uma ideia de criança*.

Figura 20 - Poema *Por uma ideia de criança* de Aldo Fortunati



Fonte: Captura do livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018, p.03).

A partir da leitura desse poema, podemos afirmar, primeiramente, que a obra reconhece que cada criança tem a sua **singularidade** e **inteireza** e que ela desempenha **papel ativo** nas construções de suas aprendizagens por meio das **interações** e **brincadeiras** com aqueles que se encontram ao seu redor. Para além disso, a obra demonstra uma posição respeitosa para com as crianças quando diz que elas “apresentam características específicas de acordo com suas experiências, sua etapa de desenvolvimento e seu processo de crescimento” (CORDI, 2018, p.06), legitimando os potenciais que a infância carrega em sua complexidade, além de considerar as vivências que cada sujeito traz consigo.

O **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) afirma também que o desenvolvimento da criança ocorre de maneira **integrada**, ou seja, compartilha da ideia de que **a fragmentação não pode ser cultivada na educação infantil**, o que demonstra que o livro didático se pauta nas interpretações mais recentes acerca da educação na infância e compreende que já se tornou ultrapassado pensar que o ato educativo na pré-escola está separado por aulas específicas, momentos fechados e disciplinas enquanto proposta de organização curricular. Para tanto, é evidente que a obra caminha ao encontro das concepções apresentadas pelas políticas públicas educacionais que estudamos no terceiro capítulo deste trabalho.

Ao explorar mais um dos tópicos do primeiro capítulo, “Se(r) professor”, percebo que a autora da obra didática se preocupou em demonstrar qual a sua interpretação de docência na infância, de forma que deixa explícita sua inspiração nas contribuições da experiência italiana de Reggio Emilia ao trazer uma menção do Ministério da Educação, do Ensino Superior e da Pesquisa da Itália para introduzir sua fala que diz: “Os professores acolhem, valorizam e ampliam a curiosidade, as explorações, as propostas das crianças e criam ocasiões de aprendizagem para favorecer a organização de tudo aquilo que as crianças vão descobrindo”. (ITÁLIA, 2012 *apud* CORDI, 2018, p.07)

Cordi (2018), ao pensar sobre isso, aponta que o professor assume o papel de **observador atento** pois, segundo ela, “ele apresenta às crianças novas possibilidades de investigação e exploração do mundo e age de modo a aproximá-las do desconhecido” (Idem, p. 08), ou seja, o docente assume uma função **mediadora** e **reflexiva** frente a propostas que julgue significativas para o grupo de crianças. É possível afirmar, diante disso, que não é só a criança que assume um papel de protagonismo, mas também o educador ocupa um lugar de

destaque, ao passo que a partir da sua observação e bagagem cultural, histórica e profissional traz suas marcas e interferências para o processo de ensino-aprendizagem, a fim de torná-lo rico para as crianças.

Problematizando ainda o papel que o docente assume frente à educação na pré-escola, a obra didática **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) reconhece que o ato de brincar possibilita à criança a investigação do mundo, através das interações com seus pares “que favorece explorações e o embate de diferentes pontos de vista, o que pode gerar novas interrogações e novas investigações” (Idem, p.08). Para tanto, a autora afirma que o professor precisa ter um **olhar cuidadoso** ao perceber que “as brincadeiras das crianças **apontam alguns caminhos** a serem percorridos no ambiente escolar, já que evidenciam conhecimentos que podem ser compreendidos e compartilhados coletivamente” (CORDI, 2018, p.08, grifo da autora). Todavia, Cordi (Idem.) também faz questão de frisar que

a intervenção do professor não deve se centrar nos resultados, mas na possibilidade de favorecer novas experiências às crianças, para que atribuam sentido e significado ao que vivenciam por meio do corpo, da observação, das relações que conseguem estabelecer, da imaginação, da ludicidade.

Outro aspecto importante que Cordi (2018) coloca em evidência, com base nos estudos de Fochi (2016), no tópico “Didática dos campos de experiência”, é o esclarecimento de que o livro didático do professor parte da interpretação que na Educação Infantil,

não devemos adotar o significado clássico de didática. No lugar de entender o conceito como “a arte de ensinar”, como é tradicionalmente definido [...] didática pode ser entendida como uma construção de contextos e estratégias que façam com que o estado de surpresa permaneça na criança, permitindo que ela se lance a experimentar e descobrir como é estar no mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las. (CORDI, 2018, p.11)

Já no segundo capítulo, “Ideias práticas”, o livro apresenta abordagens sobre a rotina, o desenvolvimento da autonomia da criança e a organização do tempo escolar, aspectos estes que permeiam diretamente as práticas pedagógicas. Além disso, reforça os eixos **brincadeira** e **interações**, evocando novamente as DCNEI (BRASIL, 2010) ao dizer que o “brincar é importantíssimo na Educação Infantil [...] brincar é um processo, um meio para ensinar e aprender” (CORDI, 2018, p.24).

O capítulo três, “Percurso didáticos: atividades permanentes”, está diretamente voltado para as práticas pedagógicas na pré-escola, a autora contempla as atividades de rotina: roda de conversa; brincadeiras cantadas; roda de leitura; faz de conta; desenho; e jogos de regra. Para o livro didático do professor em estudo, as **atividades permanentes** são consideradas uma modalidade organizativa do tempo didático e é responsabilidade do docente planejar tais ações pedagógicas **a partir das necessidades e interesses do grupo** de crianças envolvidas no processo educativo (CORDI, 2018).

Segundo Cordi (2018, p.29), “a rotina da Educação Infantil demanda uma organização coerente, para que as crianças tenham oportunidade de aprender e se desenvolver seguindo um percurso didático de intervenções e permeado de experiências”. À vista disso, o livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) apresenta outra modalidade organizativa das práticas pedagógicas ao trazer como propostas pedagógicas sugestões de **sequências didáticas** que define como “atividades articuladas, que **mobilizam diferentes campos de experiência** [...] (e) apresentam propostas que preveem o aumento de desafios a partir daquilo que as crianças sabem de antemão, com vistas a construir um novo conhecimento” (Idem, p.25, grifo nosso).

A partir disso, no último capítulo, “Percurso didáticos: grandes temas”, Cordi (2018) apresenta para os professores um conjunto de propostas pedagógicas que podem ser desenvolvidas com as crianças que são organizadas por **sequências didáticas**, em torno das quais aprofundaremos nossa análise neste capítulo. Essa modalidade de organização das práticas pedagógicas partem de dez grandes temas na obra:

1. Acolhimento;
2. Diversidade cultural;
3. Direitos das crianças;
4. Educação alimentar e nutricional;
5. Trabalho;
6. Saúde;
7. Preservação do meio ambiente;
8. Educação para o trânsito;
9. Ciência e tecnologia; e

10. Era uma vez... outra vez!

Com base nesse repertório, o livro didático tem o intuito de inspirar o professor e o educador da pré-escola em suas ações educativas durante o percorrer do ano letivo, por isso cada temática conta com a sugestão de dez propostas para cada faixa etária, o que significa que, em outras palavras, o livro apresenta dez atividades que podem ser desenvolvidas com o grupo de 4 anos e dez atividades que podem ser desenvolvidas com o grupo de 5 anos acerca de cada assunto.

A respeito dessas sequências didáticas, a obra faz algumas considerações, afirmando, por exemplo, que “todas as propostas apresentadas integram conjuntos de aprendizagens em potencial [...] (e) permitem desencadear **interações** e **brincadeiras** com diferentes intencionalidades”, isto é, os eixos norteadores das práticas pedagógicas apresentados pelas DCNEI são enfatizados. (CORDI, 2018, p.36, grifo nosso)

O professor, segundo a obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018), assume a responsabilidade, diante das sequências didáticas, de reconhecer no grupo de crianças “suas necessidades e interesses, (e) ajustá-las de acordo com seus objetivos e intenções educativas” (Idem, p.36). Nesse sentido, a autora afirma que cada atividade dá “ênfase a um **campo de experiência** e a um **objetivo de aprendizagem e desenvolvimento**. Contudo muitos outros objetivos podem orientar suas ações junto às crianças, tendo em vista o que realmente é necessário para seu grupo” (Idem, grifos nossos).

Para cada proposta pedagógica a autora do livro didático sugeriu um **tempo para o desenvolvimento**, no entanto ela considera que esse é um dado **relativo** ao expressar para o seu público leitor que o mesmo “deve ser considerado apenas como uma referência. É a sua experiência e o seu conhecimento sobre as aprendizagens que pretende oportunizar que vão definir esse aspecto, somados à percepção do interesse das crianças pelas propostas”. (CORDI, 2018, p.36)

A última consideração que a obra traz acerca das propostas pedagógicas se refere à **flexibilização**, ao demonstrar que “cada criança é única: apresenta particularidades, interesses e potencialidades” (CORDI, 2018, p.36) e, além do mais, convida o professor a compreender que é seu papel

conhecer cada integrante de sua turma para planejar ações visando favorecer processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa postura docente é ainda mais importante quando, na turma, há crianças com

necessidades educacionais especiais. As ações planejadas precisam ser suficientemente **flexíveis** a ponto de garantir que todas as crianças, sem exceção, tenham oportunidade de vivenciar experiências variadas e, assim, aprender e desenvolver-se. (Idem, grifo nosso)

Nesse contexto, a todo tempo fica nítida a preocupação da obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) em apresentar ao docente da pré-escola suas responsabilidades diante do processo educativo, porém isso é realizado não de modo impositivo, mas sim **reflexivo e formativo**, trazendo para o seu público alvo pontuações presentes nas pesquisas que agregam conhecimentos para a educação na primeira infância e nas políticas públicas educacionais brasileiras que veiculam conhecimentos importantes para a etapa da Educação Infantil.

Portanto, ao considerar a bagagem teórica que reunimos na trajetória desta pesquisa, daremos continuidade a este trabalho com a problematização de propostas pedagógicas sugeridas aos docentes que estão presentes na obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018). Para tanto, nos dedicaremos à análise das sequências didáticas sugeridas no capítulo quatro do livro do professor em estudo para serem desenvolvidas com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses relacionadas à temática *diversidade cultural*.

4.1.1 A unidade *diversidade cultural*: apontamentos gerais

Ao pensar sobre a abordagem do tema *diversidade cultural* e as propostas apresentadas no livro **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) para o professor da pré-escola, é necessário, de modo geral, destacar algumas características observadas nesta unidade. O primeiro aspecto que merece ser realçado é o fato de que a autora da obra didática se preocupou em introduzir a temática em questão para o seu leitor a partir de referências teóricas e documentais. A exemplo disso, Cordi (2018) apresentou fundamentação em políticas públicas como as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER** (BRASIL, 2004, p.07) que afirma que a

educação constituiu-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Nesse contexto, Cordi (2018) defende que a contemplação da *diversidade cultural* no cotidiano educacional auxilia as crianças a desenvolverem um olhar sensível para as diferenças. Partindo desse princípio, a mesma faz questão de ressaltar que no desenvolvimento de práticas pedagógicas os docentes precisam

tomar o cuidado de escolher materiais que contemplem essas diferenças (como bonecos representando diferentes etnias, livros que abordam o cotidiano de pessoas com deficiência, instrumentos musicais oriundos de diversas culturas) e de promover ações cotidianas que favoreçam a convivência e as interações. (Idem, p.57)

A fim de exemplificar isso na prática, **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) apresenta aos professores duas obras literárias infantis como sugestões de leituras para as crianças que atendem algumas das demandas em pauta: **O cabelo de Lele** (BELÉM, 2007) e **Menina bonita do laço de fita** (MACHADO, 1997).

A fim de dar ainda mais sustentação para a importância da abordagem do tema *diversidade cultural* na Educação Infantil, o livro didático também faz menção ao **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH** (BRASIL, 2007, p.31, grifos nossos) que afirma que “o processo formativo pressupõe o reconhecimento da **pluralidade** e da **alteridade**, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade”.

Tendo em vista que o termo *alteridade* é um conceito relacional que advém da antropologia e que significa “daquilo que eu não sou”, é necessário questionar diante essa unidade temática como as crianças pequenas são convidadas a construir o seu “eu” e a reconhecer as diferenças presentes nas culturas por meio das propostas pedagógicas da obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018). Tal observação parte das contribuições da Prof.^a Dr.^a Vanda Aparecida da Silva, membro titular da banca avaliadora, que problematizou a importância de discutir a *diversidade cultural* em suas nuances no âmbito educacional.

Outra questão levantada para reflexões críticas acerca da temática *diversidade cultural* pelos membros da banca, Prof.^o Dr.^o Márcio Antônio Gatti e Prof.^a Dr.^a Vanda Aparecida da Silva, é a amplitude da qual se reveste o assunto, sendo que é válido pensar se todos os aspectos abordados por Cordi (2018) são propriamente e/ou somente culturais, pois muitas propostas correm o risco de ultrapassar esse eixo temático e adentram questões também geográficas e étnico-raciais, por exemplo, o que é preciso pôr em destaque a fim de evitar uma

generalização em um assunto delicado, onde tudo se torna simplesmente e somente cultura.

É essencial perceber que os movimentos sociais lutam por questões e conquistas de direitos incessantemente nesse universo de discussões sobre culturas, na busca pela superação de preconceitos ou culturas universalizadas na sociedade, tidas como única verdade de valor e, por isso, faz-se necessário que a educação se constitua como um campo de luta contra esses rótulos que são colocados como cultura com o intuito de promover também a identificação do grupo de crianças na ação pedagógica e valorizar a sua herança histórica, cultural, regional e familiar, já que ele é o sujeito central do processo.

Na obra, Cordi (2018) declara que as propostas pedagógicas que sugere para o professor da pré-escola, nesta unidade, possibilitam que as crianças conheçam a si e ao outro, de maneira que as atividades se voltam para o reconhecimento da identidade pessoal própria e dos colegas, assim como permeia diferentes culturas, dentre elas a indígena, asiática, africana e europeia. A criança, sob esse ponto de vista, é convidada a refletir sobre suas características pessoais, como o seu nome próprio, a constituição da sua identidade, a composição da sua família e suas características físicas, históricas e culturais, por exemplo.

Com relação à diversidade de culturas existentes no mundo, o livro didático **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) apresenta propostas acompanhadas de fotos que expressam alguns costumes e manifestações culturais de diferentes etnias e convida o professor a apresentá-las às crianças pequenas. A Figura 21 traz uma síntese das imagens presentes nas sequências didáticas.

Figura 21 - Imagens das sequências didáticas relacionadas à *diversidade cultural*



Homem tocando maracá em ritual Guarani Kaiowá, aldeia Guaiviry, MS, 2010.



Árvore decorada para o *tanabata matsuri*, bairro da Liberdade, em São Paulo.



Abayomi que, em iorubá, quer dizer "encontro precioso" é o nome dessa bonequinha feita apenas de panos amarrados.

Fonte: Imagens capturadas e legendas adaptadas da obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018).

As imagens acima expressam apenas uma pequena parte das abordagens culturais do material proposto pela obra didática direcionada ao professor **Pé de Brincadeira** (CORDI, 2018). Elas partem de propostas práticas de confecção de objetos característicos de manifestações culturais oriundas de diferentes etnias sugeridas para o fazer pedagógico com crianças pequenas. Em vista disso, conheceremos mais adiante quatro propostas pedagógicas veiculadas pela obra em suas sequências didáticas sobre *diversidade cultural* que, por sua vez, são apresentadas ao professor da pré-escola como fonte de inspiração para o repertório de práticas pedagógicas com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

4.1.2 *Diversidade cultural*: sequências didáticas para as crianças de 4 anos e 5 anos

Com vistas às práticas pedagógicas sugeridas para a pré-escola, neste momento vamos analisar duas propostas destinadas a cada faixa etária que frequenta a pré-escola relacionadas à temática *diversidade cultural*. Porém, é importante enfatizar que a apresentação das propostas remetem à organização curricular apresentada pela BNCC em sua terceira versão, isso porque o edital do PNLD 2019 (BRASIL, 2017) foi aberto em 17 de julho de 2017, antes da homologação da versão oficial que estudamos da BNCC (BRASIL, 2018a) que ocorreu em 20 de dezembro de 2017.

As propostas pedagógicas sugeridas pela obra para o docente da pré-escola seguem sempre um padrão de apresentação: o nome da atividade; o tempo estimado para desenvolvimento; o campo de experiência; e o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Devido à versão da política pública utilizada para a construção do material didático ser a penúltima referente a versão homologada, por vezes, nos campos de experiência e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados no livro **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) há algumas diferenças, as quais pontuamos ao longo da análise.

Em seguida, a obra orienta o professor a uma preparação prévia para a atividade, de forma que reflita quais são os materiais necessários para a realização da proposta, assim como faz o docente pensar nas possibilidades de desenvolvimento com o grupo ao sugerir algumas ideias. Por último, existe a preocupação com o fechamento das ações pedagógicas, sendo que a obra

considera a socialização das descobertas, a autoavaliação da criança e a avaliação do professor como parte integrante do trabalho pedagógico em desenvolvimento.

Avançando para a análise de exemplos concretos de práticas pedagógicas nesta pesquisa, explorarei as propostas pedagógicas, fazendo considerações a partir do meu olhar de educadora e, após, buscarei respostas para algumas indagações que foram surgindo no decorrer deste trabalho e que até aqui não foram sanadas com relação à obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018), são elas:

1. Há, nas propostas pedagógicas apresentadas, o respeito a todos os direitos das crianças propostos pela BNCC, de se expressarem, conviverem, se conhecerem, participarem, brincarem e explorarem?
2. Os campos de experiência estão contemplados de acordo com a sua interdisciplinaridade nas atividades? Ou será que o material didático em questão se aproxima de uma realidade disciplinar, simplificando e fragmentando o conhecimento?
3. As propostas pedagógicas sugeridas pelo livro didático do professor têm antecipado processos característicos do Ensino Fundamental para a pré-escola?

Para tanto, iremos explorar a primeira proposta que selecionei das sequências didáticas relacionadas à *diversidade cultural*¹⁵ que é denominada *Minha identidade*. Conheça essa proposta pedagógica voltada para as crianças de 4 anos na Figura 22.

Figura 22 - Proposta pedagógica *Minha identidade*

<p>Nome da proposta: Minha identidade Tempo estimado de duração: 1 hora Campo de experiência: Escuta, fala pensamento e imaginação *Na terceira versão da BNCC: <i>Oralidade e escrita</i></p>

¹⁵ Se desejar conhecer quais são as propostas presentes na unidade temática *diversidade cultural* do livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses na íntegra, vá até os anexos D e E que se encontram no final deste trabalho.



Captura extraída da obra Pé de brincadeira (CORDI, 2018, p.59).

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio de linguagem oral e escrita (escrita espontânea), fotos, desenhos e outras formas de expressão (EI03EF01).

*Na terceira versão da BNCC: (EIO3OE01)

Prepare-se: Leve à instituição uma carteira de identidade original, preferencialmente a sua; providencie três folhas de papel sulfite dobradas ao meio para cada criança (uma delas deve apresentar o nome completo da criança); materiais para registro (lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas); revistas e outros materiais impressos para recorte; tesouras de pontas arredondadas; tinta guache atóxica de cores diversas.

Desenvolvimento: Organize as crianças em uma roda e mostre a elas a carteira de identidade – passe-a de mão em mão.

Enquanto o documento circula pelo grupo, pergunte se já tinham visto algo parecido, se elas têm um documento como esse. Que informações aparecem nele – os principais e mais comuns são o nome completo, data de nascimento, filiação, foto, impressão digital e assinatura; os dados podem variar dependendo do órgão responsável pela emissão.

Fale da impressão digital. Explique que ela é usada para identificar as pessoas porque não há no mundo duas impressões digitais iguais. Cada ser humano é único, e uma prova disso são essas pequenas linhas, cujo traçado nunca se repete.

Conte que o documento também é conhecido no Brasil como Registro Geral, ou RG, e que é emitido para todos os cidadãos nascidos no país ou que sejam filhos de brasileiros. Serve para confirmar a identidade das pessoas e é solicitada em diversas situações – cite algumas, como abrir conta em banco, candidatar-se em concursos, entre outras possibilidades.

Convide as crianças a fazer uma carteira de identidade especial: a carteira de identidade gigante!

Entregue a folha identificada com o nome completo de cada criança: leia-os solenemente. Oriente as crianças a desenhar, logo abaixo do nome, pelo menos dois familiares com quem convivem. Enquanto desenham, escreva nas folhas das crianças o nome das pessoas representadas.

Do outro lado da identidade gigante, peça às crianças que façam um autorretrato – apresente a foto de seu RG, destacando que ela não mostra o corpo inteiro e desafie as crianças a elaborar autorretratos com o mesmo enquadramento – espelhos são bem-vindos para esse momento. À medida que elas finalizam o

desenho, oriente a realização da impressão digital com tinta guache atóxica da cor escolhida pela criança – como o espaço é grande, sugira a impressão da mão inteira. Depois que a tinta secar, proponha que observem as linhas impressas e as comparem com as de seus colegas.

Nas outras folhas, proponha registros de outras particularidades, como:

- O que mais gosta de fazer (colagem de recorte de revista).
- Cor preferida (gotas de tinta da cor escolhida com um canudo plástico).
- O que mais gosta de comer (colagem de recorte de revista).
- Brincadeira preferida (desenho).
- Lugar que mais gosta de frequentar (fotografia tirada pelos familiares).

Esses registros ficarão guardados dentro da identidade gigante, recheando-a de particularidades.

Exponha no mural da sala as identidades gigantes, a uma altura em que as crianças consigam manipulá-las para conhecer as informações sobre os colegas e preferências deles.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Reúna as crianças em frente ao mural e convide-as a relatar o que as surpreendeu entre as particularidades dos colegas ou que características do outro assemelham-se às suas próprias – a brincadeira preferida, o fato de gostarem muito de um mesmo alimento, etc.

Avaliação: Pelo compartilhamento das percepções motivadas por essa experiência, você vai constatar até que ponto as crianças percebem semelhanças e diferenças entre elas e de que modo lidam com isso. Valorize os posicionamentos que respeitam a opinião e a escolha dos colegas.

Fonte: Texto extraído do livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018, p.59-60) com adaptação para a última versão da BNCC (BRASIL, 2018a).

O desenvolvimento da proposta *Minha identidade* é composto por diferentes momentos, sendo que o primeiro deles propõe uma roda de conversa para que haja a troca de conhecimentos sobre a função social do documento Registro Geral (RG)¹⁶, valorizando os conhecimentos prévios do grupo ao pensar um momento de escuta atenta do professor, a fim de compreender as crianças que contam, recontam e criam narrativas para expressar seus conhecimentos e interagir com o mundo ao seu redor. (BRASIL, 2018a)

¹⁶ A caráter de observação, é interessante destacar que essa proposta pedagógica pode dar margem à não identidade a depender do contexto e da forma que for colocada em prática, já que pressupõe que todos têm o documento RG ou, ao menos, já o conhecem. Contudo, assim como a Prof.^a Dr.^a Vanda Aparecida da Silva observou, diante disso pode haver uma brecha para um recorte de classe social, pois existem regiões do país em que a população adulta ainda não consegue ter tal documento em mãos, ainda que seja um direito social. Diante disso, ela ressaltou a importância do docente junto à equipe gestora fazer uma escolha cuidadosa e atenta das propostas pedagógicas para a prática educacional, considerando sempre as especificidades do seu público para que sejam evitados conflitos para a criança no processo do reconhecimento do seu “eu”.

A obra orienta que o professor descubra o que as crianças sabem sobre o documento e, a partir disso, faz questão de mostrar ao docente a importância da criança compreender que o conhecimento que está em construção se faz presente na vida cotidiana em sociedade, compartilhando em que ocasiões as pessoas costumam utilizar o RG, o que, de fato, faz com que ela veja mais sentido e significado no processo de ensino-aprendizagem.

Esse aspecto corrobora para o ganho de sentido e significado para o grupo de crianças envolvido na ação pedagógica. É sugestão da obra de que é preciso apresentar um documento autêntico para as crianças manipularem e, como provocação da atividade, é interessante que seja o documento do próprio docente, ou seja, há uma preocupação em partir do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Através da compreensão da utilidade do RG na vida cotidiana, o grupo adentra uma das aprendizagens que a BNCC (BRASIL, 2018a) defende para a Educação Infantil, que é “conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando a compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (Idem, p.55).

Em sequência, a continuidade da proposta se dá por meio da confecção da carteira de identidade gigante pelas crianças, momento no qual elas estabelecem contato com registros da escrita por meio do seu nome completo que deve constar na produção, assim como se expressa por meio do desenho ao representar seus familiares. O autorretrato, por sua vez, consiste em um grande desafio para a criança de 4 anos que é convidada a se olhar no espelho e desenhar o que vê, tornando-se um momento de descoberta identitária.

Ao observar e/ou registrar seus traços pessoais, a criança passa a trazer a sua autoria e protagonismo para o processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, esse momento dá abertura para o professor mediador promover a discussão sobre a prática de respeito que deve existir no convívio em sociedade, sendo que as crianças são convidadas a perceberem que uma pessoa não é igual a outra e que cada um deve ser respeitado nas suas diferenças. Portanto, com essa proposta o grupo pode ampliar seus conhecimentos ao se expressar pela oralidade e escrita, além de promover reflexões sobre as diferentes preferências dos colegas, abrindo possibilidades para o reconhecimento e respeito mútuo acerca da caracterização do grupo.

É importante ressaltar que a análise coloca em destaque o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* e, segundo a BNCC (BRASIL, 2018a), possibilita à criança a ampliação das possibilidades de “expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios” (Idem, p.55), o que, de fato, há abertura para acontecer no desenvolvimento dessa proposta.

Diante do papel protagonista e mediador que o professor também assume em meio ao processo de ensino aprendizagem, muitas seriam as possibilidades de ampliar os horizontes para realçar e valorizar a diversidade do grupo. Em meu lugar de educadora, penso que essa proposta seria excelente para o início do ano letivo, pois o professor poderia conhecer seus alunos atentamente e, a partir disso, pensar sua ação educativa considerando as especificidades do grupo, assim como cada criança se sentiria acolhida ao apresentar-se de maneira que percebesse características semelhantes e diferentes com relação a colegas da turma, promovendo um momento rico de aprendizagens a partir das interações.

Sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, podemos dizer que a partir desta proposta as crianças têm a oportunidade de **conviver** com as pessoas, de **participar** ativamente em cada momento e **expressar** suas hipóteses e pensamentos, assim como **conhecer-se** enquanto sujeito social, cultural e histórico quando pensa sobre sua fisionomia, seu nome, sua impressão digital, suas características e preferências, assim como as de seus colegas, estabelecendo comparações e semelhanças.

Já ao pensar sobre interdisciplinaridade, outros campos e objetivos podem se encaixar nessa proposta pedagógica sugerida pelo livro didático, tal como o campo de experiência *O eu, o outro e o nós* com seu objetivo de aprendizagem e desenvolvimento que afirma que crianças pequenas precisam “comunicar as suas idéias e sentimentos a pessoas e grupos diversos” (BRASIL, 2018, p.43), o que também ocorre nessa proposta quando as crianças são convidadas a relatarem suas preferências, assim como suas impressões acerca das produções dos colegas no momento de socialização das descobertas.

A seguir, problematizamos a segunda proposta pedagógica direcionada ao grupo de crianças com 4 anos de idade que a Figura 23 traz.

Figura 23 - Proposta pedagógica *Construindo meu brinquedo*

Nome da proposta: Construindo meu brinquedo
Tempo estimado de duração: 1 hora
Campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos



Crianças do povo Guarani M'Bya brincando de peteca - Aldeia Tenondé Porã, SP, 2012.
 Captura extraída da obra *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018, p.65).

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades (EI03CG02).

**Na terceira versão da BNCC: Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades (EI03CG03).*

Prepare-se: Providencie fotografias de crianças indígenas brincando de peteca; forme um quebra-cabeças dessa imagem; se for possível, leve uma peteca para apresentar às crianças, preferencialmente uma tradicional, feita de palha de milho seca; providencie também folhas de jornal cortadas em tiras, pedra pequenas, barbante, tinta guache atóxica de várias cores e pincéis.

Desenvolvimento: Reúna as crianças e apresente as peças do quebra-cabeça, desafiando-as a montar a imagem – essa atividade pode ser feita em duplas e, caso seja essa sua opção, elabore a quantidade apropriada de jogos.

Montando o jogo, conduza a observação da imagem formada. É importante que as crianças percebam que se trata de uma cena de brincadeira, que identifiquem o objetivo usado, quem está brincando e que tentem explicar como se joga. O mais importante, contudo, é perceber a cultura indígena na foto.

Pergunte se conhecem essa brincadeira e compartilhe mais informações para ampliar o repertório da turma.

Apresente a peteca à turma e proponha que experimentem brincar com ela – forme uma roda e incentive as crianças a combinar uma maneira de jogá-la. Elas podem deduzir como se brinca de peteca observando a imagem do quebra-cabeças. Para que fique ainda mais divertido, proponha novas formas de jogar!

Convide as crianças a construir uma peteca com materiais alternativos (especialmente se a possibilidade de obter palha de milho seca seja muito remota) e, assim, brincar com um objeto inspirado na peteca criada pelos povos indígenas.

Quando a tinta estiver seca, proponha momentos de exploração desse brinquedo.

As crianças podem, por exemplo:

- Bater individualmente a peteca para ver quantas vezes conseguem fazê-lo sem derrubar – auxilie-as a recitar a sequência numérica enquanto batem.
- Bater a peteca em duplas.
- Posicionar-se atrás de uma linha para arremessar a peteca o mais longe possível, batendo no brinquedo com a mão espalmada.
- Formar duas equipes e lançar, simultaneamente, as petecas contra os adversários. O desafio é não ser atingido por nenhuma peteca e, ao mesmo tempo, tentar acertar alguém da equipe adversária. Quem for atingido sai do espaço da brincadeira. Vence a equipe em que resta uma criança que não tenha sido atingida.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Faça um levantamento entre as crianças para descobrir qual maneira de jogar peteca é a preferida da maioria. Incentive-as a justificar suas escolhas. Faça anotações no quadro, se considerar pertinente, ou elabore um gráfico para evidenciar as modalidades de jogo que a turma experimentou e a quantidade de crianças que as prefere.

Sugira às crianças que convidem um ou mais familiares para comparecer à escola e jogar com a turma. Nessa ocasião, as crianças podem lhes ensinar as brincadeiras novas que descobriram, compartilhando informações e curiosidades sobre a cultura indígena. Os familiares, por sua vez, podem ensinar às crianças outras brincadeiras com as petecas.

Avaliação: Observe o desempenho das crianças quanto à coordenação, força, agilidade, entre outros aspectos que as brincadeiras exigirem. Dessa forma, você vai ter oportunidade de adequar as situações, modificar as duplas, alterar alguma regra ou criar novos desafios com a peteca, para beneficiar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Fonte: Texto extraído do livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018, p.65-67) com adaptação para a última versão da BNCC (BRASIL, 2018a).

A atividade *Construindo meu brinquedo* demonstra que as culturas das quais as crianças se apropriam no Brasil em sua diversidade são importantes, ao levantar para elas a possibilidade de pensar sobre como crianças indígenas que vivem em aldeias brincam. Isto é, a abordagem de *diversidade cultural* é essencial para educar para o reconhecimento da pluralidade e para a conquista do respeito mútuo e, partindo da linguagem primordial da infância, que é o brincar por meio das interações, tudo se torna ainda mais significativo para o grupo.

Por isso, o ato de construir um brinquedo que advém de outra cultura, a peteca, pode ser carregado de sentidos para as crianças, principalmente porque as oportunizam aprender brincando. Nesse contexto, o livro didático traz para o desenvolvimento da proposta alguns momentos, dos quais o primeiro deles leva o grupo a vivenciar um desafio de raciocínio lógico-matemático ao montar o

quebra-cabeça que ilustra crianças indígenas brincando com o objeto peteca, valorizando o trabalho em grupo.

Um leque de possibilidades está presente nessa proposta, uma vez que ela leva o professor a trazer o quebra-cabeça como elemento disparador e, a partir dele, compreender sobre os conhecimentos que as crianças têm sobre a cultura indígena, para que dessa forma a turma possa expressar seus questionamentos, curiosidades e saberes através da socialização inicial sobre o brinquedo peteca.

Para enriquecer ainda mais esse momento de aprendizagem, Cordi (2018) se preocupa em trazer um repertório teórico para o docente, sendo que em meio à apresentação da proposta pedagógica traz menções da publicação **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**¹⁷ (MEIRELLES, 2007) que ampliam o repertório cultural do professor da pré-escola, proporcionando-lhe formação em trabalho, além de impulsionar práticas pedagógicas alinhadas com as políticas públicas educacionais em vigência no país.

A sugestão da apresentação de uma peteca para as crianças também fomenta que elas vejam mais sentido na ação que a proposta traz, pois quando elas vêem e tocam o objeto se sentem instigadas a brincar e acompanhar o docente no próximo desafio: construir uma peteca. É com esse intuito que nesta proposta há o passo a passo para a construção conjunta do professor com as crianças de uma peteca de jornal para cada uma delas, processo que está ilustrado na Figura 24.

¹⁷ Você pode encontrar informações e curiosidades sobre a obra de Meirelles (2007) e muitas outras brincadeiras brasileiras no *site* do programa Território do Brincar. Caso tenha curiosidade siga o *link*: <https://territoriodobrincar.com.br/>.

Figura 24 - Passo a passo para a construção de uma peteca com jornal

1. Separe folhas de jornal.
2. Amasse as folhas, formando uma bola.
3. Cubra a bola de papel com outra folha de papel.
4. Prenda com um elástico e corte o excesso em tiras.
5. A peteca está pronta



Fonte: Conteúdo adaptado do livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018, p.66).

Construir uma peteca de jornal leva a criança a aguçar sua coordenação motora através do manuseio de materiais para a construção do objeto, ao manipular o jornal, a tesoura e o elástico, por exemplo. Ou seja, as crianças pequenas são convidadas a “utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio” (BRASIL, 2018a, p.54), além de “coordenar suas habilidades manuais” (Idem).

Após a confecção do brinquedo, as crianças de 4 anos são convidadas a brincar e interagir com diferentes jogos de regras, o que lhes proporciona diversos desafios e estratégias, ampliando seu repertório de brincadeiras e sua bagagem cultural. Por meio do brincar com a peteca, a criança pode contar e construir conhecimentos lógico-matemáticos ao recitar a sequência numérica, assim como no último momento da proposta é capaz de pensar em agrupamentos junto ao professor das preferências no modo de brincar dos colegas e construir gráficos das modalidades de jogar peteca.

Engajados na análise sob um viés multifacetado e interdisciplinar dos campos de experiência, nessa proposta podemos dizer que a criança é instigada também a “manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (Idem, p.46) conforme apresenta um dos objetivos do campo *O eu, o outro e o nós*. Da mesma forma, por meio dessa vivência a criança tem a oportunidade de

“registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes” (Idem, p.52) ao compor um gráfico com as preferências da turma, como aborda o campo *Espaços, tempos, quantidades e relações*.

Ao todo, os aspectos evidenciados da proposta *Construindo meu brinquedo* demonstram que os momentos de aprendizagens propostos estão pautados no **brincar**, do mesmo modo que as crianças são convidadas a **explorar** objetos e materiais diversificados, além de lidar com possibilidades de **convivência** em grupo por meio das **interações** e da **brincadeira**, ou seja, tanto os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (BRASIL, 2018a) quanto os eixos norteadores das DCNEI (BRASIL, 2010) marcam presença nas propostas pedagógicas direcionadas para as crianças de 4 anos de idade.

À medida que avançamos em nossa análise, convido você, dessa vez, a explorar duas das propostas sugeridas aos professores que atuam com crianças na faixa etária de 5 anos de idade, conheça a primeira delas na Figura 25.

Figura 25 - Proposta pedagógica *Do jeito que a gente é!*

Nome da proposta: Do jeito que a gente é!
Tempo estimado de duração: etapa 1, 1 hora; etapa 2, 30 minutos.
Campo de experiência: O eu, o outro e o nós



Quebra-cabeça gigante.

Captura extraída da obra *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018, p.70).

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive (EI03EO05).

*Na terceira versão da BNCC: *Manifestar oposição a qualquer forma de discriminação* (EI03EO07).

Prepare-se: Providencie três caixas de papelão encapadas para cada quatro crianças, materiais para desenho (lápiz grafite, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas), materiais para recorte e colagem (retalhos de tecido, retalhos de papéis coloridos, lã, barbante, cola branca e tesouras com pontas arredondadas).

Desenvolvimento: Separe a turma em grupos e convide-as a fazer um quebra-cabeça gigante da figura humana.

Com o auxílio de um ajudante, empilhe um conjunto de três caixas para demonstrar à turma que elas devem desenhar; uma cabeça na caixa que fica no topo da pilha; o tronco na caixa intermediária; e, na caixa que fica na base, as pernas. Os desenhos devem ser feitos nas quatro faces da caixa, de modo que as quatro crianças de cada grupo vão colaborar com o quebra-cabeça.

Se considerar pertinente, convide seu ajudante para ficar ao lado da sua pilha de caixas; assim, você deixa claro como o corpo será dividido nessa atividade.

Combine com a turma por qual parte pretendem começar: cabeça, tronco ou pernas. Todos os componentes devem desenhar a mesma parte do corpo na caixa e em uma caixa por vez.

As crianças têm autonomia para decidir como representar a figura humana: a cor da pele, o tipo e cor de cabelos e olhos, o formato de nariz e boca, etc. Se preferirem, em vez de desenhos, elas podem fazer algumas colagens.

Volte outras vezes a essa atividade, garantindo que as crianças melhorem detalhes e acabamentos.

Com tudo pronto, proponha que brinquem combinando os lados da caixa para obter figuras humanas diversas. Essa é uma boa ocasião para conversar com as crianças sobre diversidade, levando-as a refletir sobre as diferenças que percebem entre as pessoas que conhecem, seja com relação a aspectos físicos ou comportamentais, e a importância de todas serem respeitadas como são.

Proponha que um grupo brinque com o quebra-cabeça gigante do outro; para isso, as caixas podem ser desempilhadas, para que as crianças formem as composições; inicialmente, encontrando os lados que se complementam e, depois, variando os lados para criar figuras diferentes e, quem sabe, divertidas.

Socialização das descobertas e autoavaliação: As crianças podem compartilhar com os colegas de grupo as características que pretendem imprimir à sua criação, se serão características semelhantes às suas ou às pessoas de sua convivência. Com isso, elas revelam as diferenças que já percebem entre as pessoas com quem convivem.

Avaliação: Observe como as crianças planejam e executam a representação da figura humana em cada parte da caixa, se precisam ou não ser orientadas pelos colegas de grupo. Se for necessário, conduza-as a perceber os elementos ausentes, pedindo às crianças, por exemplo, que observem por alguns instantes e de maneira atenta o que estão fazendo; pode, também, fazer comentários como: Será que você representou tudo o que planejou para essa parte do corpo?

Do jeito que a gente é! é uma atividade que convida o professor da pré-escola a desenvolver momentos de aprendizagens grupais com as crianças, de forma que as convidam a **conviverem** com as formas plurais de ser das pessoas que estão ao seu redor, além de possibilitar abertura para que as mesmas **conversem** e **expressem** o que sabem sobre a *diversidade* humana. Dessa forma, podemos dizer ainda que a criança é vista enquanto sujeito **participativo** e **protagonista** de suas aprendizagens quando **explora** as possibilidades através do **brincar**.

Por meio da confecção do quebra cabeça-gigante, o professor observador pode levantar hipóteses sobre as concepções do grupo acerca das diferentes características humanas que compõem a sociedade e, dessa forma, buscar caminhos para reavivar práticas que trabalhem a superação de manifestações preconceituosas que ainda imperam no âmbito social. São exemplos disso o *bullying* e o racismo.

O objetivo de aprendizagem e desenvolvimento da terceira versão da BNCC apontado para essa proposta pedagógica por Cordi (2018) se revestia da intencionalidade de romper com atitudes discriminatórias e, na versão oficial do documento, essa problemática passa a ser abordada por meio do incentivo à valorização das características do grupo de crianças e ao respeito às diferenças que existem na sociedade, de forma que leva a criança a “atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros” (BRASIL, 2018a, p.54).

Além do mais, assim como diz Cordi (2018), as ações das crianças apontam caminhos para o docente atuar, basta que as ouçamos e observemos com olhares atentos para promover práticas educativas significativas, contextualizadas e pertinentes à demanda do grupo de crianças. A *diversidade cultural* é um dos assuntos que sempre demanda atenção para os posicionamentos e falas das crianças, professores e educadores, pois cada sujeito parte de um contexto sociocultural e, por vezes, reproduz o que vivencia nesse contexto. Pensando nessa possibilidade, a educação torna-se um caminho potente para a transformação de perspectivas ultrapassadas que imperam na sociedade, afinal a escola não é apenas do estudante, mas também tem suas responsabilidades com a comunidade.

Ao pensar no viés interdisciplinar dos campos de experiências, podemos dizer que a proposta pedagógica leva a criança pequena a “ampliar as

relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação” (BRASIL, 2018, p.45), como apresenta outro dos objetivos do campo *O eu, o outro e o nós*. Com relação à ligação com os outros campos de experiência, a criança tem a oportunidade de “expressar-se livremente, por meio do desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2018a, p.48) de acordo com um dos objetivos do campo *Traços, sons, cores e formas*, o que se dá na atividade *Do jeito que a gente é!* que, por sua vez, reafirma a autonomia e a liberdade de criação da criança na construção do seu quebra-cabeça gigante.

Por fim, a última atividade que interpretaremos sob uma perspectiva analítica da obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) é denominada *Tapete da turma*, como mostra a Figura 26.

Figura 26 - Proposta pedagógica *Tapete da turma*

Nome da proposta: Tapete da turma
Tempo estimado de duração: etapa 1, 15 minutos; etapa 2, 30 minutos.
Campo de experiência: Traços, sons, cores e formas



Alguns tapetes berberes. Os berberes são tribos que habitam o Norte da África; produzem tapetes feitos à mão, além de outros itens de artesanato.
 Imagem extraída do material digital da obra *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018).

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais (EI03TS02).

Prepare-se: Providencie um bastão (cabo de vassoura ou metade dele por exemplo), tesouras de pontas arredondadas, fios de lã de diferentes espessuras e cores, tiras de tecidos de diferentes estampas, fitas de tecidos de diferentes larguras e cores.

Desenvolvimento: Com ajuda das crianças, pesquise imagens, textos e, se possível, vídeos sobre a parte do norte da África (as regiões do deserto do Saara, algumas caravanas de camelos, etc.). Depois dessa introdução mais geral,

explique que, agora, a turma vai fazer uma atividade típica dos berberes, que é como são conhecidos alguns povos que vivem no deserto africano: confeccionar tapetes artesanais!

Essa atividade pode se estender por uma semana: a cada dia um grupo de crianças se responsabiliza por uma etapa da tecelagem.

Quando o tapete atingir o tamanho desejado, ajude-as no acabamento. Se ele foi confeccionado como peça decorativa, as crianças decidem onde poderia ser afixado. Mas, se a turma confeccionou um tapete de chão, proponha que, assim como os berberes, sentem-se sobre ele para beber chá (prepare previamente um chá gelado para servir às crianças para evitar qualquer acidente) e ouvir músicas.

Socialização das descobertas e autoavaliação: As crianças podem revelar se consideram fácil ou difícil tramar as fitas e tiras de tecidos. Oriente-as a verbalizar as dificuldades durante o processo para, assim, receber tanto a sua ajuda quanto a dos colegas.

Avaliação: Tecer o tapete exige das crianças controle de movimento, atenção e concentração. Portanto, incentive-as a participar da atividade, mas sempre alerta para que mantenham o interesse e o envolvimento. O trabalho em pequenos grupos pode ajudar, desde que você reúna crianças que realmente se auxiliem mutuamente e ofereça a cada grupo o apoio de que necessitam – usar uma fita mais larga do que um fio de lã pode fazer toda a diferença para determinada dupla de crianças. Portanto, fique atento e intervenha no sentido de proporcionar a ela desafios possíveis.

Fonte: Texto extraído do livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018, p.71-72).

A proposta pedagógica *Tapete da turma* traz, em primeiro lugar, um espaço de protagonismo e autonomia para as crianças de 5 anos, pois elas são convidadas a participarem ativamente desde o princípio, sendo que a proposta, no primeiro momento, sugere que elas, juntamente ao professor, se dediquem na pesquisa de multimídias sobre a região norte do continente africano.

Após conhecerem um pouco sobre a cultura africana, a turma recebe o convite para a confecção de um tapete artesanal, assim como fazem os berberes, momento este que é abordado sabiamente por Cordi (2018) como um processo, pois essa confecção demanda que haja uma organização coletiva das crianças, assim como instiga o aprimoramento da coordenação motora, da atenção e concentração do sujeito.

É importante destacar que a proposta pedagógica sugere que o desenvolvimento se distribua ao longo da semana e que grupos se formem para construir o tapete artesanal, o que me leva a recordar vivências que reuni no projeto Brincadeiras do Quintal relatadas na introdução deste trabalho, já que eu e a professora regular organizamos as práticas pedagógicas que envolviam a confecção

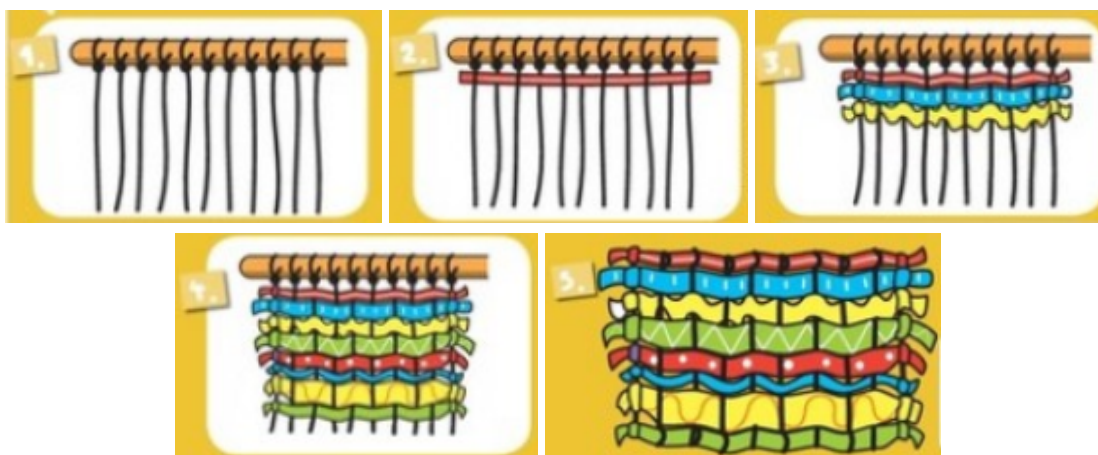
dos quadros de releitura de Ricardo Ferrari da mesma maneira, visando um caminho gradual, para que as crianças não se sentissem cansadas ou a proposta se tornasse monótona.

As crianças, nesse sentido, têm o potencial de manifestar suas expressões artísticas e alcançarem produções carregadas de sentidos, contudo é preciso que o professor respeite o seu tempo e compreenda que esse sujeito precisa que o seu espaço de criação seja respeitado, tornando a arte um caminho repleto de significados para elas.

Para a confecção do tapete artesanal, portanto, o livro **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) apresenta orientações dos passos a serem seguidos para que o grupo desenvolva a proposta pedagógica com a mediação do professor, como mostra a Figura 27.

Figura 27 - Passo a passo para a confecção do tapete artesanal

1. Amarre pelo menos 10 fios longos de lã no cabo da vassoura a uma distância de 2 cm um do outro.
2. Passe uma fita ou uma tira de tecido entre os fios de lã, entrelaçando-os.
3. Amarre as duas pontas da tira de tecido nos fios das extremidades.
4. Continue a tecer as fitas, os fios mais grossos de lã e as tiras de tecidos, sempre amarrando nas extremidades.
5. Quando o tapete tiver o tamanho desejado, amarre as pontas de lã na última tira tecida.



Fonte: Conteúdo adaptado do livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018, p.71).

Através desse momento, é perceptível que existe a preocupação constante da obra com relação a orientar o professor para a abertura de espaços para trocas entre as crianças através do trabalho grupal, assim como precisamos

reconhecer que através dessa proposta pedagógica há a possibilidade da ampliação do repertório de manifestações culturais das crianças.

A culminância da proposta pedagógica *Tapete da turma* expressa como as produções das crianças precisam ser valorizadas e reconhecidas como parte do ambiente educador, sendo que Cordi (2018) sugere ao professor que o tapete passe a compor o ambiente da sala de aula e, além do mais, pode proporcionar um momento de valorização dos costumes da cultura africana diante da possibilidade das crianças reproduzirem a prática de sentar-se no tapete para ouvir músicas e tomar chá, como acontece na África.

A interdisciplinaridade, por sua vez, está presente quando se pensa nos campos de experiência a partir dessa proposta pedagógica porque a atividade possibilita à criança “coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas” (BRASIL, 2018a, p. 47) como pontua um dos objetivos do campo *Corpo, gestos e movimentos*, além de levar a criança pequena a “ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação” (Idem, p.45) e “manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (Idem, p. 46), conforme os objetivos do campo *O eu, o outro e o nós* abordam no documento da BNCC (Idem).

Por isso, depois de analisar o todo das sequências didáticas propostas pelo livro do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) afirmo que os campos de experiência estão interligados no decorrer da unidade que abrange a temática *diversidade cultural* e que eles não se fecham à visão conteudista disciplinar fragmentada propagada no método tradicional de educação.

Partindo desse pressuposto, a obra didática, a partir de um eixo temático, sugeriu atividades permeadas pela concepção interdisciplinar na organização da construção do conhecimento durante a pré-escola, sendo que nas propostas *Minha identidade*, *Construindo meu brinquedo*, *Do jeito que a gente é!* e *Tapete da turma* há a abordagem de saberes de diferentes áreas simultaneamente, adentrando, de maneira integrada, o universo das linguagens, das artes, do raciocínio lógico-matemático, do repertório histórico e cultural, dentre outros.

Da mesma forma, é necessário expressar que não identifiquei em meio à análise nenhuma tentativa de antecipação de conteúdos característicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a fase pré-escolar. Há no livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) um posicionamento de respeito à

infância, além de apresentar coerência com os documentos legais que permeiam a educação na primeira etapa da Educação Básica.

Na mesma proporção, é essencial frisar que todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento também marcam presença nas propostas pedagógicas sugeridas para a docência com crianças pequenas, ora de maneira explícita, ora de modo implícito. Digo isso porque a todo tempo, nesta unidade da obra, as crianças são convidadas a **brincar** enquanto constroem aprendizados, a **participar** ativamente do percurso pedagógico, além de **conviver** com as diferentes características e opiniões, **explorar** o mundo nas suas possibilidades, **interagir** com seus pares, expressarem suas ideias e **conhecer** a si e ao outro nas pluralidades existentes em meio à *diversidade cultural*.

Por fim, o livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) nos ensina que a aprendizagem para a criança tem que ser prazerosa e o professor assume papel crucial para que isso ocorra, por isso o recurso didático dá ao docente essa responsabilidade de se preocupar em observar e escutar as devolutivas do grupo para cada proposta desenvolvida. Afinal, segundo o guia **PNLD 2019: Educação Infantil** (BRASIL, 2018c), o livro didático é um recurso de caráter formativo que propicia inspirações para a docência na pré-escola.

Em suma, as propostas pedagógicas da unidade *diversidade cultural* abrem espaço para a autonomia na docência do professor de crianças pequenas, ao passo que o inspira na implementação de práticas educativas que reconhecem seu protagonismo enquanto professor mediador que, conseqüentemente, é chamado a construir uma jornada de aprendizagens significativas em que as crianças também, por conseqüência, se destacam na sua autoria e personalidade, tornando a educação um processo de construção constante que considera as particularidades dos sujeitos que dela participam: professor, criança, família e comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção desta pesquisa, atingimos um aprofundamento acerca das políticas públicas educacionais contemporâneas que orientam a organização curricular na etapa da Educação Infantil, compreendendo quais são os elementos principais que balizam as práticas pedagógicas na pré-escola. Além disso, exploramos a inserção do livro didático do professor e suas propostas pedagógicas nas instituições de educação na primeira infância através da política pública do PNLD 2019, assim como analisamos a influência das DCNEI (BRASIL, 2010) e da BNCC (BRASIL, 2018a) nessas propostas pedagógicas presentes nesse recurso ofertado para todas instituições de educação infantil em território nacional.

Ao problematizar propostas pedagógicas apresentadas pela obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018), alcançamos algumas considerações no que diz respeito à construção de uma visão crítica com relação ao uso do livro didático do professor na pré-escola. Isto decorre do fato de que quando se pensa a presença de obras didáticas para a educação de crianças pequenas, na maioria das vezes, ocorre a disseminação de um ponto de vista generalizante e se idealiza que serão apresentadas propostas pedagógicas predominantemente ligadas à linguagem verbal com foco na alfabetização. Não é com frequência que se cogita que um livro didático possa trazer outros elementos para orientar as práticas pedagógicas a não ser ele mesmo, contudo esse recurso didático não é o único material que se tem disponível para o trabalho docente.

No entanto, o estudo que aqui desenvolvi evidencia que interpretar o recurso livro didático diante dessa leitura reducionista consiste em uma interpretação equivocada, visto que, como problematizamos ao longo deste trabalho, ele é um material pedagógico que assume um caráter inspirador e formativo dos professores e educadores. Por isso, é importante reconhecer que não podemos generalizar e fazer suposições fechadas acerca da presença de obras didáticas na educação infantil, mas sim trabalhar sempre com a análise de materiais concretos, cada qual com conclusões próprias, pois cada obra tem as suas particularidades.

Sendo assim, são inúmeros os livros didáticos presentes no mercado editorial direcionados aos professores e reconheço que a partir das intencionalidades e concepção de infância que eles veiculam assim como a sua visão do papel do professor e da criança em meio ao processo educativo, eles

podem se caracterizar como dificultadores para a prática docente pensada pelos novos paradigmas propostos pelas políticas públicas educacionais que defendem na educação primeira infância momentos de aprendizagens significativos e respeitosos.

É o desenvolvimento desse conhecimento crítico que almejamos com essa pesquisa para que o momento de escolha desse material da política pública pelo corpo docente seja consciente e responsável. Além do mais, acredito que é indispensável o engajamento e o reconhecimento da necessidade de manter um olhar analítico para os materiais didáticos que circulam nos diversos contextos educativos, principalmente, quando se está envolvida uma política pública de longo alcance como o PNLD.

Nesse sentido, é importante destacar algumas indagações que são primordiais para a composição de uma análise responsável de livros didáticos destinados à educação na infância, processo no qual devemos questionar por exemplo se o material didático em estudo reconhece as especificidades da infância e a mantém sempre em primeiro lugar, ao mesmo passo que devemos questionar se os professores e educadores, por meio desse material didático, vivenciam uma relação intrínseca com a infância.

Tendo como ponto de partida esses aspectos, o livro didático do professor **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018) apresenta respostas afirmativas para ambas as questões, o que já evidencia a sua preocupação em não confrontar as particularidades da educação na primeira infância. Um dos fatores que corroboram para isso é, sem dúvida, o fato da busca do livro didático pelo suporte nas políticas públicas educacionais que propõem esse posicionamento de respeito na educação de crianças pequenas.

Conseguimos reconhecer, diante da análise desenvolvida, que o livro didático pode trazer ganhos para a etapa da Educação Infantil, como é o exemplo da obra submetida a análise que visa a formação continuada e reflexiva dos professores por meio das propostas pedagógicas para a atuação docente, superando paradigmas ultrapassados.

Podemos afirmar também que o livro didático não tem o intuito de diminuir ou retirar a autonomia do professor em meio ao processo de ensino-aprendizagem, pois como evidenciamos no decorrer da pesquisa, ele é apenas um dos recursos possíveis para prestar suporte à prática educativa docente na pré-escola e ganha vida nas interações e no uso que se faz dele nas relações do

professor com o grupo de crianças. Todavia, é necessário frisar que as considerações aqui apresentadas remetem à análise de uma obra específica.

Pensando nisso, a obra **Pé de brincadeira** (CORDI, 2018), ofertada por meio da política pública do PNLD 2019 apresenta um repertório de propostas ricas e diversificadas. A partir das observações gerais da obra, assim como da análise aprofundada da unidade temática *diversidade cultural*, o livro didático do professor em questão se compromete com os documentos legais que orientam a etapa da Educação Infantil quando respeita os princípios e eixos norteadores propostos pelas DCNEI (BRASIL, 2010) e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de reformular a abordagem tradicional de livros didáticos fragmentados em capítulos com uma visão disciplinar de conteúdos por áreas do conhecimento quando se volta para a BNCC (BRASIL, 2018a), trazendo um equilíbrio entre os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, não podemos deixar de afirmar que o PNLD contribuiu com a transposição dos avanços da epistemologia da educação infantil para a realidade prática através da oferta de livros didáticos aos professores em atuação, por meio do seu engajamento com as evoluções de conceber a organização curricular na Educação Infantil presentes nas políticas públicas educacionais, levando em consideração que

a proposta dos campos de experiência educativa possibilita uma programação pedagógica construída a partir de uma pedagogia das relações, possibilita a constituição de um espaço de escuta, de respeito às suas especificidades, de valorização da cultura construída pela criança nas suas diferenças, ouvindo-a, compreendendo-a, no intuito de garantir-lhe o direito de ser criança. (FINCO, 2015, p.243)

Dessa forma, diante da concepção de educação participativa que se dá nas construções coletivas durante a primeira infância que propagamos neste trabalho, partilho da ideia de que é crucial “**REJEITAR** toda postura pedagógica (incluindo as instruções, os materiais didáticos, as histórias) de rigidez e inflexibilidade, sem atentar para a maneira como as crianças reagem ao que lhes é proposto” (OLIVEIRA, 2018, p.12, grifo da autora), pois como bem observamos ao longo do percurso,

é impossível e indesejável estabelecer um roteiro de ações a ser meramente cumprido no trabalho em Educação Infantil. A escolha das práticas a serem promovidas no espaço educativo **é do professor**, iluminado por sua formação profissional e pela proposta pedagógica construída coletivamente na unidade de Educação Infantil, mas, em

especial, por sua sensibilidade para, a cada dia, ouvir e acolher os propósitos das crianças de seu grupo. (OLIVEIRA, 2018, p.04, grifo da autora)

Como enredo para as próximas pesquisas, portas se abrem para pensar o livro didático como um recurso pedagógico destinado às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, sendo que o PNLD 2022 extenderá a distribuição dessas obras ao público matriculado na fase pré-escolar. Muitas são as questões que podem ser problematizadas acerca disso, sendo que no PNLD 2019, o próprio guia didático afirmou como decisão assertiva a não distribuição de livros às crianças pequenas: Qual será o fator que causou mudança nessa concepção?

Por certo, isso realça, mais uma vez, que precisamos manter olhares críticos e atentos para os materiais didáticos que estão por vir, para que os direitos das crianças sejam respeitados e contemplados nesses recursos. A luta pelo alcance de conquistas ao longo das últimas décadas no âmbito da educação infantil tem sido árdua e precisamos colaborar para que, antes de tudo, sempre estejam em prioridade o respeito às crianças, sobre o qual alguns materiais didáticos sobrepõem os conteúdos e saberes específicos.

Para finalizar, quero salientar que o desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso me proporcionou uma mudança de perspectiva com relação à presença do livro didático nas propostas pedagógicas da pré-escola, impressões negativas que advinham das minhas experiências enquanto educadora foram repensadas e, hoje, compreendo os potenciais que um livro didático do professor pode trazer para as ações educativas do mesmo na etapa da Educação Infantil.

As reflexões aqui levantadas me provocaram uma mudança de concepção educativa, ao sair de um senso comum e generalizante com relação à presença do recurso livro didático no contexto de ações educativas na primeira infância. Espero que você, leitor, possa ter sido sensibilizado também para o objetivo geral desta monografia, que é desenvolver um olhar crítico acerca das propostas pedagógicas sugeridas para a pré-escola mediante a utilização de livros didáticos do professor.

REFERÊNCIAS

AULA Aberta - Pedagogia Unisinos | A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil. Produção: Paulo Fochi e Clarice Traversini, 2020. 1 vídeo (132 min.). Publicado pelo canal Paulo Sergio Fochi. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8&t=3686s>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BARBOSA, M. C. S. *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul/dez. 2016. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>>. Acesso em: 30 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2007. Disponível em: <http://www.obrassociais.org.br/images/unidades/atividades/VilaMorseB2/CABELO_DE_LEL%C3%8A-_VAL%C3%89RIA_BEL%C3%89M.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 01/2017 - CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2019. Brasília: Ministério da Educação, 27 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018a. p. 01-55. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : MEC/SEB, 2010. 36 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2019**: Apresentação - guia de livros didáticos. Brasília: MEC/SEB, 2018b. 57 p. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_Apresentacao.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2019**: Educação Infantil - guia de livros didáticos. Brasília: MEC/SEB, 2018c. 99 p. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília: DF, outubro, 2004. 35 p. Disponível em: <<https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009a, Seção 1, p. 18. 5p. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.14, 09 dez. 2009b. 22p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 dez. 2020.

CORDI, A. **Pé de brincadeira**: pré-escola: 4 a 5 anos e 11 meses: livro do professor da educação infantil. Ilustrações: Beto Zoeliner; Daniel Klein; Divo Flaper *et al.* Curitiba: Positivo, 2018. 256 p.

DECLARAÇÃO dos Direitos da Criança (1959). **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**. Universidade de São Paulo - USP. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

DEHEINZELIN, M.; MONTEIRO, P.; CASTANHO, A. F. **Aprender com a criança: experiência e conhecimento: Livro do Professor da Educação Infantil: Creche e Pré-Escola: 0 a 5 anos e 11 meses**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 319 p. Disponível em: <https://issuu.com/grupoautentica/docs/livro_caracterizado_completo_260718_ffc5fac05e5d3>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. DE. (Org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 274 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. DE. (Org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 233-245 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. DE. (Org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 221-232 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

GOBATTO, C.; BOITO, C.; BARBOSA, M. C. S. Uma docência sem autoria: o uso do livro didático na Educação Infantil. *In*: SANTOS, M. W. DOS; TOMAZZETTI, C. M.; MELLO, S. A. (Org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. 1 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2019. 235-250 p.

GONDIM, M. DA S. A. **Lápis na mão: língua portuguesa: pré-escola**. Ilustrações: Sérgio de Jesus Cântara. São Paulo: FTD, 1993. v.1. 96 p.

GONDIM, M. DA S. A. **Lápis na mão: matemática: pré-escola**. Ilustrações: Cláudio Cuellar. São Paulo: FTD, 1995. v.1. 112 p.

GUIA Digital PNLD 2019: Educação Infantil. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/educacao-infantil>. Acesso em: 20 jan. 2021.

HISTÓRICO. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em:
<<https://tonaniblog.files.wordpress.com/2017/11/menina-bonita-do-lac3a7o-de-fita.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

OLIVEIRA, Z. DE M. R. DE. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018. 122 p. Disponível em:
<<https://issuu.com/fmcsv/docs/campos-experiencias-direitos-aprend>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SANTOS, M. W DOS; TOMAZZETTI, C. M.; MELLO, S. A. **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2019. 398p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 4 a 5 anos**. São Paulo : SME / COPED, 2020. 64p. Disponível em:
<<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SEMENTES do nosso quintal. Direção: Fernanda Heinz Figueiredo. Produção: Fernanda Heinz Figueiredo e Zinga. Roteiro: Renata Meirelles e Fernanda Heinz Figueiredo. Fotografia: Rodrigo Menck. Montagem: Tiago Marinho e André Saad Jafet. Música: Duo Bico de Pena, Tião Carvalho, Paulo Dias, Barbatuques, Caixeiras da Família Menezes, Daniel Toledo, Dimas Fahl. Brasil: Ciranda de Filmes, 2012. 1 vídeo (115 min.). Disponível em:
<<https://cirandadefilmes.com.br/cirandacirandinha/sementes-do-nosso-quintal/>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

ANEXO A - PRINCÍPIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO

- Obedecer aos termos do edital PNLD 2019.

- Considerar o professor e os educadores como profissionais, privilegiando a reflexão docente e o trabalho em equipe, estimulando o olhar dos professores para as diferentes formas das crianças expressarem suas aprendizagens, conquistas e necessidades.

- Valorizar o estabelecimento de vínculo com e entre as crianças e as experiências mediadoras de suas expressões.

- Enfatizar nas atividades apresentadas o valor das interações e oportunidades de brincar, dando especial atenção à brincadeira de faz-de-conta.

- Apresentar os Campos de Experiências de maneira integrada, apontando seu caráter interdisciplinar e a criação de contextos produtivos de aprendizagem, evitando concebê-lo de forma segmentada.

- Por ser este um material destinado à formação e reflexão do professor, é de extrema importância que a sociedade esteja representada através do texto escrito e das ilustrações de forma a:
 - afirmar positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;

 - promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;

 - incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

 - promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

 - promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;

 - abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

ANEXO B - FICHA DE AVALIAÇÃO

PNLD 2019

Ficha de avaliação

1. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS
1.1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental
Parte 1: Legislação
1.1.1 A obra respeita a Constituição Federal de 1988?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.2 A obra respeita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.3 A obra respeita o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.4 A obra respeita o Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:

1.1.5 A obra respeita o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.6 A obra respeita o Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/1997)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.7 A obra respeita a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.8 A obra respeita o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.9 A obra respeita a Lei de Alimentação Escolar (Lei 11.947/2009)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.10 A obra respeita o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:

1.1.11 A obra respeita os objetivos e diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, dispostas no decreto nº 9.099/2017?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.12 A obra respeita o decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.13 A obra respeita o Marco Legal pela Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
Parte 2: Diretrizes
1.1.14 A obra respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.15 A obra respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.16 A obra respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e Parecer CNE/CEB nº 20/2009)?
Sim Não

Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.17 A obra respeita as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.18 A obra respeita as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009)?
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.19 A obra respeita as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.20 A obra respeita as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CEB nº 1/2012)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.21 A obra respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CEB nº 2/2012)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:

1.1.22 A obra respeita as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA (Parecer CNE/CEB nº 23/2008)?
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.23 A obra respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.24 A obra respeita a resolução relativa à pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos? (Parecer CNE/CEB nº 15/2000)?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.1.25 Observações gerais
1.2 Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano
1.2.1 A obra está livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação ou violação de direitos humanos?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.2.2 A obra está livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?
Sim Não

Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.2.3 A obra representa a pluralidade cultural, social, histórica e econômica do Brasil nos textos, enfoques e exemplos utilizados, assim como apresenta e discute as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.2.4 A obra aborda a temática das relações étnico-raciais de forma solidária e justa? A obra considera a participação dos afrodescendentes, descendentes das etnias indígenas brasileiras e dos povos do campo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social? A obra promove a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.2.5 A obra aborda a temática de gênero segundo uma perspectiva igualitária e não sexista, inclusive no que diz respeito à homo e à transfobia? A obra considera a participação da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social? A obra condiz com os compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, em especial com a agenda da não-violência contra a mulher?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.2.6 A obra aborda a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito, reconhecimento, valorização?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:

1.2.7 Observações gerais
1.3 Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados
1.3.1 A obra apresenta uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil ou dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades no Ensino Fundamental previstos na BNCC (V3), visando o desenvolvimento integral dos estudantes?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.3.2 A obra é coerente com a abordagem por ela proposta, do ponto de vista dos conhecimentos, recursos e organização geral?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.3.3 A obra compatibiliza a opção teórico-metodológica adotada com o modo como são desenvolvidas as atividades, evitando paradoxos de interpretações?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.3.4 Caso a obra recorra a mais de um modelo didático-metodológico, é clara e coerente a articulação proposta entre os modelos?
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.3.5 A obra é organizada de forma a garantir a progressão das aprendizagens?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram

Justifique:
1.3.6 A obra contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre os conhecimentos propostos e suas funções socioculturais?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.3.7 Observações gerais
1.4 Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos
1.4.1 A obra apresenta conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados? A obra utiliza conceitos e informações corretos e atualizados em exercícios, atividades, ilustrações e imagens?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.4.2 A obra apresenta conceitos, informações e procedimentos com clareza e precisão? (A obra não deve induzir ao erro, apresentar contradições ou ideias equivocadas que possam gerar dificuldades na aprendizagem.)
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.4.3 A obra indica de forma clara e completa as fontes de cada texto ou fragmento apresentado?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.4.4 A obra insere leituras complementares de fontes reconhecidas e atualizadas, que ampliem conceitos e informações e sejam, de fato, coerentes com o texto principal?

Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Exemplifique, e insira as páginas que ocorreram
Exemplifique:
1.4.5 Observações gerais
1.5 Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra
Parte 1: Estrutura Editorial
1.5.1 A obra apresenta organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.2 A obra possui títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.3 A obra possui sumário que reflete claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.4 A obra possui legendas sintéticas, com cores definidas, sem informações em excesso?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram

Justifique:
1.5.5 A obra apresenta fontes fidedignas na citação de textos e mapas? (A obra não deve utilizar representações já conhecidas de outros autores sem a citação correta.)
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.6 A obra possui linguagem e terminologia corretas e adequadas ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ao desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos linguísticos?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.7 A obra apresenta dimensionamento adequado, sem repetição excessiva de conhecimentos já abordados que possam gerar ampliação desnecessária no total de páginas das obras?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.8 A obra está isenta de erros de revisão ou impressão?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
Parte 2: Ilustrações
1.5.9 As ilustrações contribuem para a compreensão de textos e atividades?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:

1.5.10 As ilustrações são claras, precisas e adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.11 As ilustrações exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e são significativas no contexto de ensino e de aprendizagem?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.12 As ilustrações retratam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira como ela existe na realidade, a pluralidade social e cultural do país?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.13 As ilustrações são apresentadas em escala adequada e estão distribuídas equilibradamente na página?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.14 As ilustrações estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.15 Para ilustrações de caráter científico, são respeitadas as proporções entre objetos ou seres representados?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram

Justifique:
1.5.16 Para gráficos, tabelas e imagens artísticas, as ilustrações apresentam títulos, legendas, fontes e datas?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.17 Para mapas e outras representações gráficas do espaço, as ilustrações apresentam legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
1.5.18 Observações gerais
2. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS EDUCAÇÃO INFANTIL
2.1 Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento BNCC (V3)
Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são abordados de forma consistente e coerente?
Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
2.1.73 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS(EI03CG01) Movimentar-se de forma adequada, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.74 O EU, O OUTRO E O NÓS(EI03EO06) Compreender a necessidade das regras no convívio social, nas brincadeiras e nos jogos com outras crianças.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:

2.1.75 O EU, O OUTRO E O NÓS(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.76 O EU, O OUTRO E O NÓS(EI03EO07) Manifestar oposição a qualquer forma de discriminação.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.77 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS(EI03CG02) Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.78 O EU, O OUTRO E O NÓS(EI03EO02) Atuar de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.79 O EU, O OUTRO E O NÓS(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.80 O EU, O OUTRO E O NÓS(EI03EO08) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram

Justifique:
2.1.81 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS(EI03CG03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.82 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS(EI03CG04) Demonstrar valorização das características de seu corpo, nas diversas atividades das quais participa e em momentos de cuidado de si e do outro.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.83 O EU, O OUTRO E O NÓS(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos com desenvoltura a pessoas e grupos diversos.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.84 O EU, O OUTRO E O NÓS(EI03EO05) Adotar hábitos de autocuidado, valorizando atitudes relacionadas a higiene, alimentação, conforto e cuidados com a aparência.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.85 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS(EI03CG05) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:

2.1.86 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS(EI03CG06) Coordenar com precisão e eficiência suas habilidades motoras no atendimento a seus interesses e necessidades de representação gráfica.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.87 TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.88 TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.89 TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS(EI03TS03) Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.90 TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS(EI03TS04) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.91 TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS(EI03TS05) Reconhecer e ampliar possibilidades expressivas do seu corpo por meio de elementos da dança.
Sim Não Não se aplica

Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.92 ORALIDADE E ESCRITA(EI03OE01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.93 ORALIDADE E ESCRITA(EI03OE02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.94 ORALIDADE E ESCRITA(EI03OE03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.95 ORALIDADE E ESCRITA(EI03OE04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.96 ORALIDADE E ESCRITA(EI03OE05) Recontar histórias ouvidas para produção de recontoescrito, tendo o professor como escriba.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:

2.1.97 ORALIDADE E ESCRITA(EI03OE06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.98 ORALIDADE E ESCRITA(EI03OE07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e de leitura.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.99 ORALIDADE E ESCRITA(EI03OE08) Identificar gêneros textuais mais frequentes, recorrendo a estratégias de configuração gráfica do portador e do texto e ilustrações nas páginas.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.100 ORALIDADE E ESCRITA(EI03OE09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.101 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.102 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
Sim Não Não se aplica

Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.103 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua preservação.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.104 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.105 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES(EI03ET05) Classificar objetos e figuras, de acordo com suas semelhanças e diferenças.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.106 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES(EI03ET06) Resolver situações-problema, formulando questões, levantando hipóteses, organizando dados, testando possibilidades de solução.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.107 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES(EI03ET07) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram

Justifique:
2.1.108 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES(EI03ET08) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.109 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES(EI03ET09) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. Sim Não Não se aplica
Caso marque a(s) opção(ões) "Sim" ou "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.1.112 Observações gerais
2.2 Material impresso - Educação Infantil
2.2.1 A estrutura do material impresso consiste em propostas de práticas pedagógicas direcionadas ao professor? Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.2.2 As atividades propostas estão agrupadas em torno de um tema? Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.2.3 Todas as atividades propostas consideram o brincar e as interações como eixos estruturantes?

Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.2.4 Toda atividade (interação e brincadeira) proposta apresenta a(s) faixa(s) etária(s) para a qual a atividade é destinada, indicando, se for o caso, questões específicas a serem percebidas e estimuladas, visando o alcance das aprendizagens?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.2.5 Toda atividade (interação e brincadeira) proposta apresenta o(s) objetivo(s) de aprendizagem e desenvolvimento que deverão ser desenvolvidos a partir da atividade?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.2.6 Ao final de cada tema é apresentada uma tabela resumo que detalha, para cada atividade proposta, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pretendidos?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram
Justifique:
2.2.7 Observações gerais
2.3 Material Digital - Educação Infantil
Texto Inicial de Apresentação
2.3.1 O MP - D apresenta Texto Inicial de Apresentação?
Sim Não
Caso marque a(s) opção(ões) "Não" : Justifique, e insira as páginas que ocorreram

ANEXO C - RESENHA DA OBRA PÉ DE BRINCADEIRA

PNLD 2019

PÉ DE BRINCADEIRA

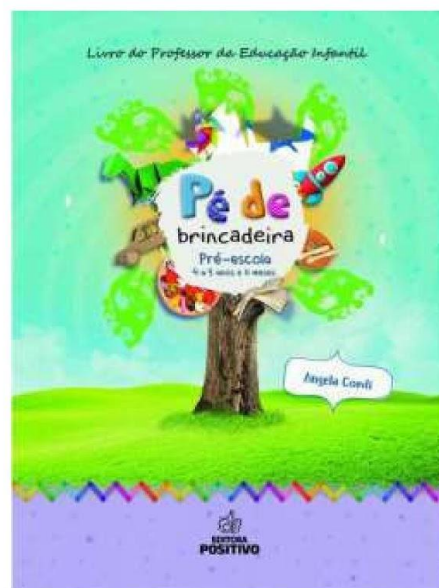
AUTORIA

ANGELA CORDI

CÓDIGO DO LIVRO

0285P19002

EDITORIAL

**EDITORA POSITIVO
1 / 2018**

Visão Geral

A obra, destinada ao(a) professor(a) da Educação Infantil, Pré-escola (quatro a cinco anos e onze meses), apresenta boa adequação temática que atende à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), às leis e princípios que devem fundamentar a Educação Infantil em âmbito nacional, preocupando-se em garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a criança. Ela defende a infância enquanto categoria social construída historicamente, defende garantir as vozes e os direitos das crianças, articula concepção de criança e a sua relação com a escola e a família, destaca o papel do(a) professor(a), os ambientes de aprendizagem, os campos de experiência e o seu fazer didático, finalizando com a transição para o ensino fundamental anos iniciais.

Descrição

O livro apresenta a divisão do material em quatro capítulos, sendo que os três primeiros são voltados para a orientação do(a) professor(a) quanto à prática pedagógica, formação, construção de experiências, percursos didáticos e formas de avaliação. Já no quarto capítulo, são apresentados os conteúdos divididos em dez temas, que perpassam todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos Campos de Experiências descritos na BNCC. Os temas apresentam uma introdução seguida de uma parte de flexibilização, voltada para o desenvolvimento de atividades com crianças com deficiência. Logo após, é apresentado um quadro resumo especificando as atividades que serão desenvolvidas, separadas conforme o campo de experiência abordado, os espaços em que serão realizadas, o tempo utilizado e os recursos materiais necessários para cada uma. Todas as atividades estão acompanhadas de imagens variadas que ilustram e descrevem a ideia proposta. Ao final do livro, são apresentadas as referências bibliográficas e as leituras complementares.

O material digital oferece diferentes recursos para auxiliar nas práticas pedagógicas: material gráfico que contém fichas com sugestões de práticas pedagógicas para a organização do tempo didático; materiais lúdicos voltados para elementos do folclore e da cultura popular para cada faixa etária indicada; materiais de avaliação vinculados aos cinco campos de experiência, fornecendo um quadro que favorece procedimentos para acompanhar e proporcionar a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança. Também há indicações de sugestões de recursos para a documentação pedagógica permitindo que o(a) professor(a) registre informações; ao final são apresentados anexos com o material de apoio, tendo como intenção a ampliação de repertório de mídia nas práticas didáticas.

O capítulo um (1), de título "Brotando ideias", começa refletindo e fundamentando o(a) professor(a) sobre a concepção de criança, respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e em outras fontes contemporâneas que defendem a criança como sujeito histórico e de Direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva. É o sujeito que brinca, questiona, transforma, experimenta, constrói e dá sentido ao mundo e à sociedade da qual faz parte. Sugere que o(a) professor(a) esteja atento(a) à aliança educativa que a escola deve cotidianamente estabelecer com a família, vista como o contexto de maior influência e desenvolvimento infantil, aliança que contribui para a construção de uma rede colaborativa de convivência em uma sociedade aberta e democrática. O capítulo 1 segue refletindo a importância de ser professor(a) na Educação Infantil, sugerindo, de certa maneira, que aprendamos com experiências já consolidadas, a exemplo

da Itália, e de que a brincadeira pode ser a metodologia que valorize a ação da criança. Sobre este ponto, há de se valorizar as experiências locais brasileiras. O capítulo sugere também que o(a) professor(a) esteja atento(a) aos indicadores de qualidade, em especial garantindo que a família tenha direito de acompanhar as vivências e produções da criança. Defende ideia de brincadeira como viés de investigação da criança, de convivência com os seus pares, de exploração e de caminhos a serem percorridos também no ambiente escolar. Dá pistas ao(à) professor(a) no que se refere a não centrar em resultados, mas no favorecimento de novas experiências às crianças a fim de atribuir sentido e significado ao mundo.

Na página 9, subcapítulo 1.4, organiza defesa sobre ambientes de aprendizagem, e sugere que o(a) professor(a) esteja atento(a) aos indicadores de planejamento, acompanhamento, avaliação, construção da autonomia, interação entre crianças e crianças, segurança... também se preocupa em fazer com que o(a) professor(a) reflita sobre o espaço físico e a sua organização, visto que estes influenciam as ações das crianças e dos profissionais. Pensar o espaço físico é um ponto que contribui com a qualificação da Educação Infantil. Por fim, este capítulo 1 finaliza chamando a atenção do(a) professor(a) para a transição da criança da pré-escola para os anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, realiza síntese das aprendizagens esperadas, com base nas intencionalidades educativas que as norteiam, sem, contudo, ter o intuito de selecionar, promover ou classificar as crianças.

Sintetizando, o primeiro capítulo do livro é de base teórica, com defesas e argumentos que fundamentam a concepção dos autores sobre criança e Educação Infantil, e prepara para a sequência de capítulos seguintes. O segundo capítulo sugere ao(à) professor(a) propostas que ajudam na organização do cotidiano da Educação Infantil - pré-escola. Inicia focando no momento de 'Acolhimento' da criança à escola, apresentando de forma sensível a saída da criança da casa e a sua chegada na Educação Infantil, considerando ainda que estas sejam crianças de 4 e 5 anos (pré-escola), muitas delas estão vivendo o primeiro momento de contato com a escola, por não terem a experiência da creche, o que significa a saída do meio familiar, momento este, no geral, marcado por inseguranças da criança e da família. Por fim, destaca a avaliação como estratégia de aprimoramento da prática educativa para professores(as) e coordenadores(as).

A obra defende a ideia de que a avaliação na Educação Infantil é um caminho para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a fim de reencaminhar o processo de tomada de decisões e sugere ações para a concretização da mesma: roteiro de observação, anotações individuais, coletânea de produções e registros diversos da própria criança. Detalha que os registros

podem ser feitos através de fichários, diário de turma, fotografias, vídeos e áudios, e que estes devem ser compartilhados com os demais profissionais da instituição e familiares.

O capítulo três, de título "Percurso didático: atividades permanentes", segue aprofundando o papel da rotina na Educação Infantil, com foco em intervenções que valorizam as experiências infantis, defendendo a concepção de que a rotina deve ser balizada por eixos norteadores das interações e brincadeiras. Citando autores de renome, defende que as atividades permanentes ou práticas pedagógicas regulares são modalidades organizativas do tempo didático, com momentos de dedicação à leitura, o cultivo de plantas na horta, as brincadeiras de faz de conta, os jogos com regras, as brincadeiras, dentre outras. Há sugestões de práticas permanentes na organização do tempo didático, mediante ações intencionais do(a) professor(a). São elas: a roda de conversa, brincadeiras cantadas, roda de leitura, faz de conta, desenho, jogos de regras.

Já no capítulo quatro, são considerados os temas que serão desenvolvidos ao longo do ano. São dez propostas didáticas destinadas às crianças de quatro e de cinco anos. Segue esclarecendo que o(a) professor(a) encontrará em cada tema um quadro com o título da proposta, tempo sugerido para aplicá-las e os recursos materiais necessários à realização. Encontrará, também, a indicação do campo de experiência e de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, além da sugestão do tempo para realização das propostas. Chama a atenção para a necessidade da flexibilização das propostas didáticas, visto que cada criança, e cada grupo de crianças, são únicos em interesses, particularidades e potencialidades, e o(a) professor(a) deve refletir sobre quatro aspectos: espaço, tempo, conteúdo e recursos.

Análise

A obra preocupa-se em citar as DCNEI para considerar que avaliar é traçar o perfil de crescimento da criança, visando o encorajamento do seu potencial. Lista diferentes formas de observação e avaliação, ligadas aos cinco campos de experiência. Há, após definição do tema, uma tabela com os seguintes itens: Tema, Idade, Atividade com detalhamento de 3 elementos (objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, indicadores de aprendizagem e desenvolvimento e sugestões de documentação). Cita os 10 temas centrais presentes na obra impressa como base para as avaliações - acolhimento, diversidade cultural, direitos das crianças, educação nutricional, trabalho, saúde, preservação, educação para o trânsito, ciência e tecnologia, era uma vez outra vez; chama a atenção

do professor para estar atento ao momento de transição da criança para ingresso nos anos iniciais do fundamental I. Apresenta tabela com os seguintes elementos: Campo de Experiência, objetivos de transição, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e considerações (estas que são livres e escritas pelo professor).

Práticas Pedagógicas

Caros(as) Professores(as), esta obra apresenta metodologia apropriada para a garantia do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, através de sugestões pedagógicas, didáticas direcionadas ao(à) professor(a). Apresenta sugestões atualizadas, que garantem dinamismo e ludicidade através das brincadeiras propostas, que são o eixo organizador da prática pedagógica. Os temas selecionados são de grande importância tanto para a formação das crianças quanto dos(as) seus(as) professores(as). Todos os conteúdos são trabalhados em cada tema, sendo um material que promove o desenvolvimento das crianças de forma integrada e que estão inseridas em uma cultura com a qual aprendem e na qual se desenvolvem a partir de experiências e oportunidades que se apresentam para elas.

ANEXO D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA CRIANÇAS DE 4 ANOS

4 ANOS

Eu, você, todos nós

Atividade	Página	Espaço	Tempo	Recursos materiais
Quem é?	59	Área externa	30 min	Crachás com nomes, venda para os olhos.
Minha identidade	59	Sala	1 hora	Carteira de identidade original, folhas de papel sulfite dobradas ao meio (3 para cada criança), materiais para registro (lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas), revistas e outros materiais impressos para recorte, tesouras de pontas arredondadas e tinta guache atóxica de cores diversas.
Grandes e pequenas diferenças	60	Sala	40 min	Fita métrica, papel pardo do tamanho das crianças, caneta hidrográfica, barbante, tesoura de pontas arredondadas, fita adesiva e cópias de fotos do rosto das crianças (elas também podem desenhar um autorretrato).
Quem mora comigo	61	Sala	1 hora	Palitos de sorvete, materiais para desenhar (lápis de cor, giz de cera e canetas hidrográficas). Opcionais: papéis para dobradura de casa ou pote pequeno com areia.
Na minha casa tem...	62	Sala	30 min	Ficha preenchida pela família.
Livro cara a cara	62	Sala	1 hora	Pratos de papelão de tamanho médio, revistas e outros materiais impressos, tesouras de pontas arredondadas, cola branca, barbante.
Lenda africana	63	Sala ou área externa	40 min	Fotografias de algumas espécies de avestruz e antílope; cartaz para anotar a ampliação da história; equipamento (pode ser um celular) para gravar as encenações produzidas pela turma.
Construindo meu brinquedo	65	Área externa	1 hora	Fotografia de crianças indígenas brincando de peteca, peteca (preferencialmente de palha), folhas de jornal cortadas em tiras, pedras de tamanho pequeno, pedaços de barbante, tinta guache atóxica de diferentes cores, pincéis.
Máscaras	67	Sala ou ateliê	1 hora	Imagens de máscaras de diferentes povos africanos, bases para máscaras, papéis coloridos, penas de aves, retalhos de tecidos, tinta guache atóxica de diferentes cores, pincéis, cola branca e tesoura de pontas arredondadas.
Instrumentos musicais	68	Área externa	1 hora	Fotografias de maracá, garrafas de PET (uma para cada criança), sementes, grãos ou pequenas pedras, jornal, fita adesiva, tinta guache atóxica de diferentes cores ou retalhos de papel colorido e cola branca.

58

00:30 Quem é?

O eu, o outro e o nós

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação (EI03EO03).

Prepare-se: Confeccione crachás com o nome das crianças; providencie uma tira de tecido para vendar os olhos.

Desenvolvimento: Organize as crianças sentadas em um círculo e proponha que brinquem de detetive. O detetive, de olhos vendados, deve identificar, considerando a voz e outras pistas, quem está conversando com ele.

Ressalte que um bom detetive é um excelente observador e presta muita atenção nos detalhes. Então, dê à turma mais uma chance de observar os colegas, atentando-se a características pessoais: cor de olhos, cor e comprimento dos cabelos, calçado que usou naquele dia, entre outros aspectos.

Por sorteio, defina o primeiro detetive: essa criança deve ter os olhos vendados. E, em um novo sorteio, defina a criança que vai conversar com o detetive.

Sem ver nada, o detetive pergunta: "Quem é?". A outra criança simplesmente responde algo como "Sou eu!". O detetive pode fazer mais duas perguntas para tentar reconhecer a voz de seu interlocutor ou para se munir de algumas pistas.

O detetive tem três chances para identificar o colega. Se acertar, ele é informado pela turma e retira a venda para confirmar sua resposta. Se após as três tentativas ele não descobrir com quem conversou, ele retira a venda para conhecer a criança sorteada.

A brincadeira continua com a troca de papéis: a criança alvo das investigações do detetive é quem investigará na próxima rodada. E assim sucessivamente, até que todas as crianças sejam detetives pelo menos uma vez.

Nas outras vezes que encaminhar essa brincadeira, use os crachás das crianças: sorteie um crachá para definir o detetive e outro para escolher o investigado.

Para facilitar a leitura e a identificação dos nomes, peça às crianças que personalizem seus crachás, com cores ou desenhos – autorretratos, por exemplo.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Ao final da brincadeira, questione as crianças sobre as dificuldades e as facilidades que encontraram para identificar o colega apenas pela voz. Além da audição, que outro sentido poderia ser usado na brincadeira? Talvez cite o tato, por exemplo: o detetive tentaria identificar o colega tocando seu rosto com as mãos.

Avaliação: Essa atividade ajuda as crianças a reconhecer as semelhanças e as diferenças entre elas e a perceber que cada ser humano tem um jeito particular. Conhecer-se e conhecer o outro, respeitando características e peculiaridades, é essencial para a convivência. Sempre que puder, saliente esses aspectos durante a brincadeira e perceba em que medida as crianças conseguem reconhecer e respeitar o jeitinho de cada um.



Minha identidade

Oralidade e escrita

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio de linguagem oral e escrita (escrita espontânea), fotos, desenhos e outras formas de expressão (EI03OE01).

Prepare-se: Leve à instituição uma carteira de identidade original, preferencialmente a sua; providencie três folhas de papel sulfite dobradas ao meio para cada criança (uma delas deve apresentar o nome completo da criança); materiais para registro (lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas); revistas e outros materiais impressos para recorte; tesouras de pontas arredondadas; tinta guache atóxica de cores diversas.

Desenvolvimento: Organize as crianças em uma roda e mostre a elas a carteira de identidade – passe-a de mão em mão.

Enquanto o documento circula pelo grupo, pergunte se já tinham visto algo parecido, se elas têm um documento como esse, que informações aparecem nele – os principais e mais comuns são nome completo, data de nascimento, filiação, foto, impressão digital e assinatura; os dados podem variar dependendo do órgão responsável pela emissão.

Fale da impressão digital. Explique que ela é usada para identificar as pessoas porque não há no mundo duas impressões digitais iguais. Cada ser humano é único, e uma prova disso são essas pequenas linhas, cujo traçado nunca se repete.

Conte que o documento também é conhecido no Brasil como Registro Geral, ou RG, e que é emitido para todos os cidadãos nascidos no país ou que sejam filhos de brasileiros. Serve para confirmar a identidade das pessoas e é solicitada em diversas situações – cite algumas, como abrir conta em banco, candidatar-se em concursos, entre outras possibilidades.

Convide as crianças a fazer uma carteira de identidade especial: a carteira de identidade gigante!



© Shutterstock/Nino Cavalier

Convide-as a comparar o tamanho do barbante a outros objetos, maiores ou menores. Na sequência, encaminhe a produção do mural: elas devem colar, com sua ajuda, a cópia da fotografia em uma das pontas do barbante. Em seguida, o barbante é fixado no papel pardo (que já está colado na parede desde a primeira parte da atividade), lembrando que, para representar as alturas corretamente, a outra ponta do barbante deve encostar no chão.

Com o painel finalizado, faça perguntas como: Quem é o mais alto turma? E o menos alto? Que colegas têm quase a mesma altura? Quem é menina mais alta: Fulana ou Sicrana?

Socialização das descobertas e autoavaliação: Com esse trabalho, as crianças descobrem, por exemplo, os colegas que têm quase a mesma altura que elas, os que são maiores ou menores, etc. Incentive-as a compartilhar as estratégias usadas para estabelecer essas comparações. Assim, elas ampliam as possibilidades de análise dos dados.

Avaliação: Com essa proposta, além de reconhecer que altura é uma característica que distingue uma pessoa de outra, as crianças têm a oportunidade de comparar grandezas da mesma natureza – no caso, a estatura.

Observe se elas conseguem estabelecer essas relações. Por fim, leve-as a refletir cada vez mais profundamente sobre as informações do painel, por exemplo: solicite a determinada criança que localize, no painel, os colegas que tenham altura semelhante à dela; ou, então, os que são menores que ela.

0300 Quem mora comigo

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade (EI03ET07).

Prepare-se: Providencie palitos de sorvete, canetas hidrográficas, giz de cera e lápis de cor; prepare palitos decorados representando as pessoas de sua família.

Desenvolvimento: Em uma roda de conversa, conte às crianças que você vai lhes apresentar pessoas muito especiais.

Retire do bolso, um a um, **os palitos ilustrados** e conte o nome da pessoa ali representada, tecendo alguns comentários sobre ela. Quando todos os personagens forem apresentados à turma, revele que essa é a sua família.



Imagens/PIB

▲ Prenda os palitos em um copo com areia, por exemplo.

Proponha às crianças que façam o mesmo. Para começar, elas devem definir a quantidade necessária de palitos e dirigir-se até o pote para pegá-los. Depois, escolhem materiais para desenhar: lápis de cor, giz de cera ou canetas hidrográficas.

Elas podem fazer as apresentações como você fez, contando como eles se chamam, o nível de parentesco e se moram na mesma casa, entre outros detalhes que desejarem.

Providencie papel e convide as crianças a realizar a dobradura da casinha – oriente-as no **passo a passo**.





Outra alternativa é utilizar pote de areia para cada criança poder reunir os palitos e expor no mural ou em algum cantinho da sala.

Socialização das descobertas e autoavaliação: O que as crianças entendem por família ficará explícito nessa atividade. Algumas talvez desejem representar familiares que não moram com elas – primos, tios, bisavós, pai, mãe. Além disso, é preciso considerar que as composições familiares são muito diversas, e o mais importante é as crianças se darem conta disso, com respeito às diferenças.

Procure encaminhar as conversas para esse sentido, fazendo-as refletir que, independentemente do tipo de família que têm, o que realmente importa são os sentimentos que unem as pessoas: o amor, o cuidado, a proteção. Outros aspectos também podem ser observados, por exemplo: se as crianças se referem adequadamente a seus parentes, aplicando os termos correspondentes (avô, avó, sobrinho, primo, entre outros).

Avaliação: Quando selecionarem os palitos, verifique se as crianças usam números (“Vou precisar de 5 palitos”) e se fazem contagens termo a termo (recitação de um número para cada palito que pegarem). Evidencie essa contagem, coloque-se como exemplo na recitação da sequência numérica enquanto a criança pega os palitos. Dessa forma, pouco a pouco elas vão entender a função dos números nesse tipo de situação e repetir a estratégia no cotidiano.



00:30 Na minha casa tem...

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades (EI03ET01).

Prepare-se: Separe previamente um objeto que seja significativo para você; comunique-se com as famílias das crianças, solicitando que as auxiliem a selecionar um objeto que seja significativo para elas, mas que não represente qualquer perigo. Depois da seleção, um familiar deve registrar, na presença da criança, informações sobre o objeto. Veja um exemplo de ficha que pode ser encaminhada às famílias:

Nome da criança: _____

Nome do objeto selecionado: _____

Para que é usado: _____

Em qual cômodo da casa ele costuma ficar: _____

Curiosidade: _____

Desenvolvimento: Selecione um objeto significativo para você, mas não o mostre a ninguém. As crianças também devem ser orientadas a manter sigilo sobre o que trouxeram. Combine um local para guardar todos os objetos e garantir o clima de expectativa (pode ser uma caixa, uma cesta ou mesmo uma mesa coberta por um tecido leve). Organize todos os objetos da turma como se fosse uma exposição.

Conte que você também selecionou um objeto e que vai dar algumas pistas para que tentem desvendá-lo. Apresente uma dica de cada vez (pode ser uma característica, curiosidade ou função), até que as crianças adivinhem. Auxíli-as, se for preciso, a eliminar objetos à medida que recebem as dicas, até que reste apenas um.

Feita a descoberta, conte para a turma mais algumas curiosidades sobre o objeto, enquanto ele circula entre as crianças. Na sequência, ele deve ser retirado da exposição.

Então convide ou eleja por sortelo uma criança para apresentar as dicas relacionadas ao objeto que trouxe. Se ela precisar de auxílio, use a ficha preenchida pelos familiares: cochiche uma dica, para que ela reelabore a informação e compartilhe com o grupo.

Combine com as crianças para que, a cada dia, certa quantidade de objetos seja revelada. Dessa forma, o interesse e a atenção são preservados.

As crianças podem organizar a exposição dos objetos, acompanhados das fichas, e convidar os familiares para apreciá-la. Caso seja inviável manter os objetos na exposição, solicite às crianças que façam desenhos ou colagem para representá-los. Outra opção é fotografar os objetos – as imagens ficariam expostas no mural da sala.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Solicite às crianças que apontem aquilo que mais as surpreendeu, justificando suas escolhas. Podem, também, comentar se há objetos semelhantes em sua casa, como são utilizados, se ficam guardados ou expostos (no caso de objetos de decoração, por exemplo), etc.

Avaliação: Observe a desenvoltura das crianças para se expressar diante da turma. Apoie as mais inibidas: combine que você vai começar uma frase para ela completar (“Esse objeto pode ser usado para...”; “O objeto que eu trouxe tem a cor...”), ou, então, cochiche alguma dica a partir das informações da ficha.



01:00 Livro cara a cara

O eu, o outro e o nós

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir (EI03EO01).



Prepare-se: Providencie pratos de papelão de tamanho médio – um para cada criança –, **recortados em três partes**, revistas e outros materiais impressos que apresentem diversas imagens de rostos de pessoas, tesouras com pontas arredondadas, cola branca e barbante.

Desenvolvimento: Explique que a turma vai produzir um livro divertido e, para isso, serão necessárias algumas imagens.

⚠ Disponibilize **as tesouras** e os materiais para recorte e oriente-as a recortar um par de olhos, uma boca e um nariz (também podem desenhá-los).

Em seguida, oriente-as a posicionar os recortes sobre a mesa, compondo a representação de um rosto humano e a conferir se gostaram da combinação. As crianças

que não ficaram satisfeitas com o resultado final – porque acharam, por exemplo, que o nariz é desproporcional à boca ou aos olhos – procuram outras imagens ou trocam com os colegas.

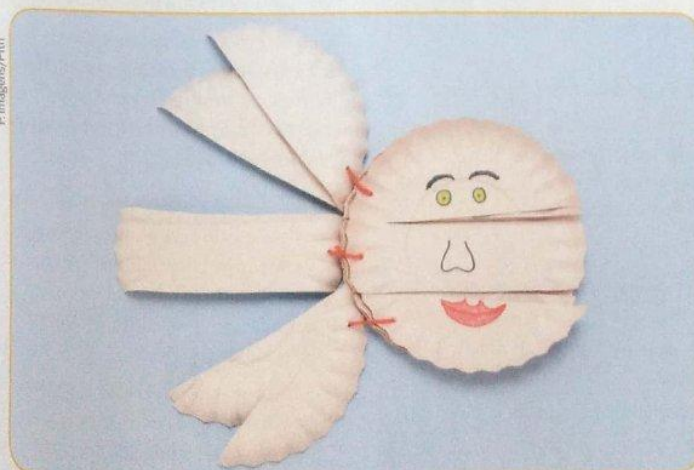
Ofereça as três partes do prato de papelão a cada criança e explique que elas vão colar as figuras nessas tiras, formando uma espécie de quebra-cabeças: na parte superior, devem colar os olhos; na parte intermediária, o nariz; e, na parte inferior, a boca.

Em duplas ou em trios, as crianças podem brincar de formar novos rostos, combinando as peças entre elas.

Aproveite esse momento para fazer um furo no lado esquerdo de cada peça. Depois, reúna as que apresentam figuras de olhos e passe um barbante pelos furos para mantê-las unidas. Faça o mesmo com as peças que apresentam figuras de nariz e, em seguida, com as que têm as imagens de boca.

Esses três conjuntos de peças devem ser posicionados e amarrados sobre um prato inteiro, que lhe dará apoio e sustentação no manuseio do livro.

Convide-as, uma a uma, a folhear o livro que elaboraram para montar várias composições de rosto. São muitas as possibilidades de combinação; a diversão é garantida!



▲ Uma possibilidade de livro cara a cara.

Com esse material, também é possível propor desafios: localizar a imagem que apresenta a cor dos olhos de determinado colega, ou o formato de boca parecido com o de algum familiar, etc.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Incentive as crianças a relatar o que observam nas composições feitas com o livro. Além de ampliar o repertório vocabular, elas terão oportunidade de compartilhar suas impressões sobre a diversidade retratada nas imagens, evidenciando a maneira como percebem e lidam com as diferenças.

Avaliação: Além de se divertirem com as composições, as crianças vão se dar conta de que as pessoas são diferentes, seja nos aspectos físicos (como os analisados nessa proposta), no comportamento e na forma de pensar. Atente-se aos comentários, ajudando-as a refletir com naturalidade sobre as diferenças percebidas nas pessoas.



00:40 Lenda africana

Oralidade e escrita

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história (EI03OE04).

Prepare-se: Providencie a fotografia de um avestruz e de um antílope, cartaz para anotar a ampliação da história, equipamento para gravar as encenações produzidas pela turma – pode ser um celular.

Desenvolvimento: Reúna a turma em uma roda de leitura, apresente as imagens do avestruz e do antílope e pergunte se já viram esses animais. Incentive comentários, de modo a levar as crianças a compartilhar o que sabem a respeito desses animais. Podem imitar o movimento dos animais, dizer do que se alimentam, onde vivem, suas

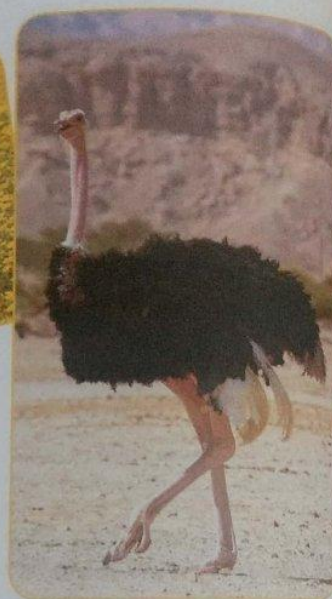
4 contos

características corporais, entre outras curiosidades e informações.

Comente que você vai contar uma história envolvendo esses animais. Explique que se trata de uma história de origem africana muito antiga, criada em uma época em que as pessoas queriam explicar por que o antílope tem chifres.



▲ Antílope.



▲ Avestruz.

Os chifres do avestruz

No começo do mundo, os avestruzes viviam na região sul da África, nas terras da Botsuana, e eram diferentes do que são como os conhecemos hoje em dia, pois, em suas cabeças, luziam uns belos chifres, longos e curvados. Os antílopes também eram diferentes, pois, naquela época, não tinham chifres.

Contam que, um dia, quando o avestruz estava bebendo água no rio, um antílope se aproximou e lhe fez uma proposta:

– Desafio você a correr ao longo da margem até a nascente do rio. Quem ganhar, terá a honra de ser considerado por todos o animal mais rápido da selva.

– Eu, sem dúvida, sou o mais rápido – respondeu o avestruz –, mas não competirei com você, porque meus longos e afiados chifres são muito pesados e você, como não leva esta carga, sairá sempre com alguma vantagem.

O antílope, que sempre fora fascinado pelos chifres do avestruz, respondeu, sem duvidar dele nem por um momento:

– Pois, então, me dê seus chifres. Eu os colocarei com muito prazer sobre a minha cabeça, liberando você dessa carga. Assim, você terá vantagem sobre mim. Combinado?

O avestruz gostou da ideia.

– Combinado – respondeu.

Então, tirou os chifres e os deu ao antílope que os encasquetou em sua cabeça, muito satisfeito.

Os animais estavam prontos para a corrida – um, dois, três e... já! – gritaram ao mesmo tempo.

Os cascos do antílope deslizavam rapidamente sobre as pedras da margem do rio, enquanto que as fortes e pesadas patas do avestruz tropeçavam nos cascalhos, atrasando seu passo. O antílope ganhou.

Quando a corrida terminou, o avestruz disse:

– Você correu com uma vantagem, pois sabia que esse percurso não era adequado para mim. Vamos competir em outro lugar, mais liso.

Mas o antílope nem sequer escutou a reclamação do avestruz, porque continuou correndo sem parar, muito orgulhoso de sua galhada.

E essa é a razão porque o antílope agora tem chifres e o avestruz, não.

Depois de ouvirem a história, que pode ser contada mais de uma vez, proponha às crianças que a recontem coletivamente. Assim, você percebe se a turma apreendeu a sequência da narrativa e compreendeu o texto. Você pode perguntar: Como a história começa? E depois, o que acontece? O que o antílope propôs ao avestruz? O que ele desejava com isso? Onde a corrida aconteceu? O antílope queria mesmo correr só para saber qual deles era o mais rápido? Qual era a verdadeira intenção do antílope?

Outra opção é retomar alguns trechos para as crianças experimentarem outras formas de expressão: convide-as a se expressarem como os personagens nas seguintes situações:

– Desafio você a correr ao longo da margem até a nascente do rio. Quem ganhar, terá a honra de ser considerado por todos o animal mais rápido da selva.

– Eu, sem dúvida, sou o mais rápido – respondeu o avestruz –, mas não competirei com você, porque meus longos e afiados chifres

Fonte: MORÁN, José. Os chifres do avestruz. In: *Volta ao mundo em 80 contos*. Barueri: Girassol, 2017, p. 136-137.

são muito pesados e você, como não leva esta carga, sairia sempre com alguma vantagem.

– Pois, então, me dê seus chifres. Eu os colocarei com muito prazer sobre a minha cabeça, liberando você dessa carga. Assim, você terá vantagem sobre mim. Combinado?

– Combinado – respondeu.

Combine com as crianças que você vai reler a lenda enquanto elas imitam as ações dos personagens, dramatizando a história. As crianças devem atuar espontaneamente, cada uma realizando os movimentos e gestos à sua maneira.

Pergunte às crianças: O que o avestruz respondeu ao antílope diante da proposta da corrida? O que o antílope sugeriu para convencê-lo a competir? Será que o avestruz nunca mais tentou reaver seus chifres? Proponha que deem continuidade à lenda: anote as ideias das crianças e, quando estiverem satisfeitas, peça que elaborem uma cena para representar o que imaginaram.

Se for possível, grave um vídeo da encenação das crianças para mostrar a elas mais tarde. Talvez assistindo a esse vídeo, elas queiram reelaborar a encenação, incrementando ainda mais suas falas e seus movimentos.

Socialização das descobertas e autoavaliação: As crianças podem citar as passagens preferidas do texto, justificando suas escolhas; podem também representar alguma dessas situações para os colegas adivinharem. Quando assistirem aos vídeos, talvez queiram aprimorar as encenações.

Avaliação: Durante o relato e a dramatização, observe se as crianças demonstram conhecer a sequência de ações da história, compreendendo-a, se identificam os personagens, o local onde se passa a história e o conflito. E, ainda, se conseguiram captar o momento de maior tensão e o desenrolar dos

acontecimentos que leva ao desfecho. Para auxiliá-las, você pode retomar alguns trechos sempre que sentir necessidade.

É importante também perceber se as crianças se dão conta de que essa história não tem qualquer compromisso com a Ciência, e sua explicação para a existência dos chifres no antílope é fruto da imaginação. Esses chifres, muito provavelmente, são uma característica que reflete a necessidade de defesa da espécie. Faça pesquisas com as crianças para chegarem a essas constatações, estabelecendo contrapontos com o texto literário.



Construindo meu brinquedo

Corpo, gestos e movimentos

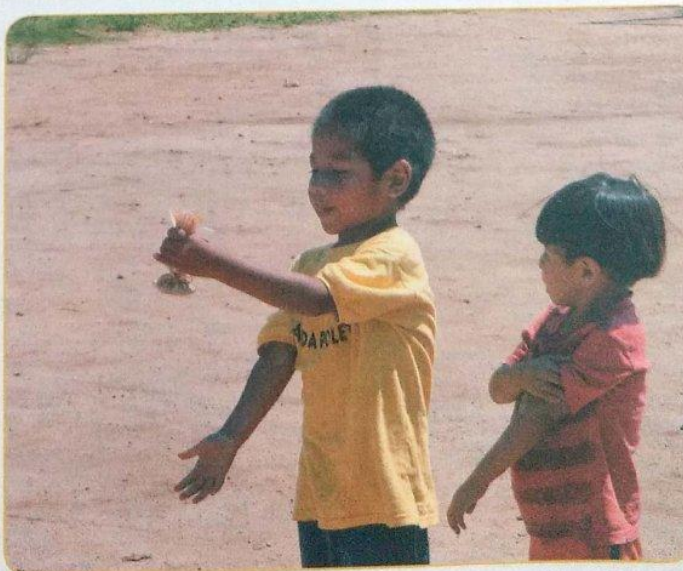
Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades (EI03CG03).

Prepare-se: Providencie fotografias de crianças indígenas brincando de peteca; forme um quebra-cabeças dessa imagem; se for possível, leve uma peteca para apresentar às crianças, preferencialmente uma tradicional, feita de palha de milho seca; providencie também folhas de jornal cortadas em tiras, pedras pequenas, barbante, tinta guache atóxica de várias cores e pincéis.

Desenvolvimento: Reúna as crianças e apresente as peças do quebra-cabeça, desafiando-as a montar a imagem – essa atividade pode ser feita em duplas e, caso seja essa sua opção, elabore a quantidade apropriada de jogos.

Montado o jogo, conduza a observação da imagem formada. É importante que as crianças percebam que se trata de uma cena de brincadeira, que identifiquem o objeto usado, quem está brincando e que tentem explicar como se joga. O mais importante, contudo, é perceber a cultura indígena na foto.

Pergunte se conhecem essa brincadeira e compartilhe mais informações para ampliar o repertório da turma.



▲ Crianças do povo Guarani M'Bya brincando de peteca – Aldeia Tenondé Porã, SP, 2012.



Peteca

O milho e as galinhas são os protagonistas dessa família de objetos que povoam as brincadeiras dos brasileiros há tantas gerações.

O nome “peteca” – de origem tupi e que significa “tapear”, “golpear com as mãos” – ganhou chão, correu redondezas e é hoje o mais popular entre todos os outros nomes desse brinquedo no Brasil. [...]

O senhor Toptiro é cacique da aldeia Xavante Abelhinha, no Mato Grosso. Ele conhece o tempo alongado em que o brincar acontece, e diz que uma única brincadeira por dia é suficiente para motivar as crianças. [...] Só a busca das palhas na roça já produz aventuras extras pelo caminho e oferece preenchimentos múltiplos.

Com a matéria-prima nas mãos, é preciso olhar bem para quem sabe fazer para conseguir tramar seu próprio brinquedo. Tempo de olhar, de tentar, de errar, de refazer e aprender. É hora de brincar com os dedos dentro das palhas, sem pressões de terminar ou de fazer perfeito.

[...]

Ao contrário de outras versões de peteca, nesta as galinhas e suas penas são poupadas.

Em um *tobda* é só palha sobre palha.

Depois de pronto, o brinquedo xavante está leve e ágil para ser usado em um jogo que exige as mesmas habilidades dos participantes: leveza e agilidade.

MEIRELLES, Renata. *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras das meninas do Brasil*. São Paulo: Terceiro nome, 2007, p. 79-80.

Apresente a peteca à turma e proponha que experimentem brincar com ela – forme uma roda e incentive as crianças a combinar uma maneira de jogá-la. Elas podem deduzir como se brinca de peteca observando a imagem do quebra-cabeças. Para que fique ainda mais divertido, proponha novas formas de jogar!

Convide as crianças a construir uma peteca com materiais alternativos (especialmente se a possibilidade de obter palha de milho seca seja muito remota) e, assim, brincar com um objeto inspirado na peteca criada pelos povos indígenas.

Quando a tinta estiver seca, proponha momentos de exploração desse brinquedo. As crianças podem, por exemplo:

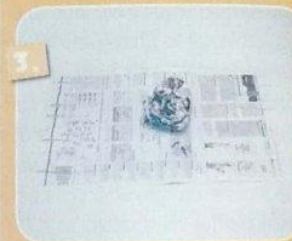
- Bater individualmente a peteca para ver quantas vezes conseguem fazê-lo sem derubar – auxilie-as a recitar a sequência numérica enquanto batem.
- Bater a peteca em duplas.
- Posicionar-se atrás de uma linha para arremessar a peteca o mais longe possível, batendo no brinquedo com a mão espalmada.



1. Separe folhas de jornal.



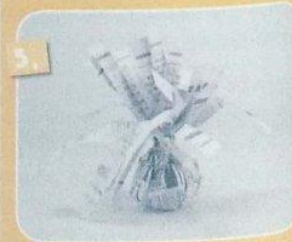
2. Amasse as folhas, formando uma bola.



3. Cubra a bola de papel com outra folha de jornal.



4. Prenda com um elástico e corte o excesso em tiras.



5. A peteca está pronta.

Essa opção assemelha-se em parte à maneira como brinca o povo indígena Guarani, no estado de São Paulo. Segundo Meirelles (2007, p. 81), os Guarani não usam palha de milho, mas o sabugo partido ao meio com duas penas de galinha de mesmo tamanho cuidadosamente centralizada – o que lhe confere movimento giratório que imita hélices de helicóptero. Para esse povo, o desafio com esse modelo de peteca – chamada de *yó* – consiste em jogá-la o mais longe possível.

- Formar duas equipes e lançar, simultaneamente, as petecas contra os adversários. O desafio é não ser atingido por nenhuma peteca e, ao mesmo tempo, tentar acertar alguém da equipe adversária. Quem for atingido sai do espaço da brincadeira. Vence a equipe em que resta uma criança que não tenha sido atingida.

É assim que o povo Xavante joga peteca:

Dois adversários disputam a partida. Cada jogador começa com uns três *tobdaés* nas mãos. Ao mesmo tempo que faz seus lançamentos, precisa fugir das investidas do adversário para não ser queimado. Esse corre e pega permanece até que uma pessoa seja atingida por um dos *tobdaés* do outro. O “queimado” sai do jogo e cede a vez para um novo adversário, e a disputa recomeça (MEIRELES, 2007, p. 80).

Socialização das descobertas e autoavaliação: Faça um levantamento entre as crianças para descobrir qual maneira de jogar peteca é a preferida da maioria. Incentive-as a justificar suas escolhas. Faça anotações no quadro, se considerar pertinente, ou elabore um gráfico para evidenciar as modalidades de jogo que a turma experimentou e a quantidade de crianças que as prefere.

Sugira às crianças que convidem um ou mais familiares para comparecer à escola

e jogar peteca com a turma. Nessa ocasião, as crianças podem lhes ensinar as brincadeiras novas que descobriram, compartilhando informações e curiosidades sobre a cultura indígena. Os familiares, por sua vez, podem ensinar às crianças outras brincadeiras com as petecas.

Avaliação: Observe o desempenho das crianças quanto a coordenação, força, agilidade, entre outros aspectos que as brincadeiras exigirem. Dessa forma, você vai ter oportunidade de adequar as situações, modificar as duplas, alterar alguma regra ou criar novos desafios com a peteca, para beneficiar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.



0:00 Máscaras

Traços, sons, cores e formas

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas (EI03TS03).

Prepare-se: Providencie imagens de máscaras africanas (de preferência nitidamente diferentes entre si), materiais que deem estrutura para máscaras (podem ser ovais, circulares, quadradas

ou retangulares) e proporcionais ao rosto das crianças, papéis coloridos, penas de aves, retalhos de tecidos, tinta guache atóxica de diferentes cores, pinéis, cola branca e tesoura de pontas arredondadas.

Desenvolvimento: Organize previamente as imagens das máscaras no mural da sala. Assim, enquanto chegam à instituição, as crianças podem apreciá-las.

Reúna a turma de frente para as imagens e incentive-as a comentar o que observam: cores, expressões, materiais, elementos representados, etc.

Conte às crianças que são imagem de máscaras da cultura africana e desafie-as a dizer para que servem. Talvez elas digam que servem para criar um disfarce, para representar outra pessoa ou outro ser, para enfeitar, etc.

Compartilhe algumas informações e curiosidades com as crianças: conte que a África é um continente formado por muitos países, com culturas distintas muito antigas, milenares. Para algumas sociedades africanas nativas, essas máscaras são objetos de rituais, usados pelos feiticeiros para se comunicar com os deuses, mas, por conta de sua qualidade estética, também são uma forma de expressão artística. Por ser um continente imenso, habitado por diversas etnias, a África apresenta diferenças



Foto: Arca/Alamy

▲ MÁSCARA de dança Harare, Zimbábue. 1 madeira e cabelos. National Gallery, Harare.



Foto: Arca/Alamy

▲ MÁSCARA bata (povo Kwele), República do Congo/Gabão. 1 madeira, pigmentos e caulinita. Museu Metropolitano de Arte, Nova York.



culturais, estéticas e religiosas significativas. Essa é a razão de as máscaras serem tão diferentes entre si (GORZONI, 2014).

Inspiradas pelas imagens, convide as crianças a elaborar as próprias máscaras, que podem ser usadas para brincar ou para ser expostas na sala – combine com a turma o que preferem.

Deixe acessível às crianças os materiais para a composição das máscaras, de modo que elas elejam, com autonomia, aqueles que preferirem. Contudo, coloque-se à disposição para auxiliá-las, dando o suporte de que precisam para executar seus planos.

Depois de prontas (e secas, caso tenham sido pintadas), as máscaras recebem o destino definido pela turma: expostas nas paredes da sala ou de outro espaço da instituição ou usadas em encenações.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Crie oportunidades para as crianças trocarem entre si as máscaras que elaboraram e, assim, incorporarem novos personagens nas brincadeiras de faz de conta e encenação. Depois, elas contam as impressões dessa experiência, expondo o que a nova máscara experimentada lhes proporcionou.

Avaliação: Durante a exploração das máscaras que elaboraram, observe se as crianças as utilizam para expressar diferentes sentimentos, permitindo-se experimentar sensações diversas. Vestindo a própria máscara ou a elaborada pelo colega, as crianças exercitam a imaginação, desenvolvem a percepção dos acontecimentos representados, exploram a criatividade, representam a realidade a seu modo e desenvolvem diferentes habilidades expressivas.

0+00 Instrumentos musicais

Itaços, sons, cores e formas

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons (EI03TS04).



Ricci Guadagnoli/Studio R

▲ Homem tocando maracá em ritual Guarani Kaiowá, aldeia Guaiviry, MS, 2010.

Prepare-se: Providencie imagens de maracá, garrafas de PET pequenas, limpas e secas (uma para cada criança), sementes, grãos ou pequenas pedras, jornal, fita adesiva, tinta guache atóxica de diferentes cores, retalhos de papel colorido e cola branca.

Desenvolvimento: Mostre as fotografias do maracá e conte que ele é um tipo de chocalho de origem indígena. Se possível, apresente áudios ou vídeos do instrumento sendo tocado.

Conte às crianças que elas vão construir brinquedos sonoros inspirados no maracá, para cantar e dançar ao som produzido por eles. Para isso, as crianças enchem as garrafas de sementes e as tampam.

Para compor o cabo do maracá, elas dobram uma folha de jornal e o enrolam no gargalo da garrafa, colando com fita adesiva.

Oriente as crianças a enrolar toda a garrafa em uma tira de jornal e a colar as pontas com fita adesiva.

Disponibilize tintas e pincéis para que elas personalizem seu maracá. Se preferirem, também podem colar retalhos de papel colorido. Deixe elas explorarem os instrumentos finalizados.

Para enriquecer a experiência, sugira que variem o conteúdo da garrafa e explorem outros sons, identificando os sons agudos e os mais graves, de baixa e de alta intensidade, etc. Ajude-as a se organizarem em grupos, considerando esses elementos sonoros, por exemplo: brinquedos que produzem sons graves de um lado da sala, brinquedos que produzem sons mais agudos do outro, ou outras possibilidades de classificação. Após as apresentações de cada grupo, a turma se une para compor uma sequência única, reunindo os dois tipos de som.

Cantem músicas ou cantigas conhecidas, acompanhando-as com os brinquedos sonoros. Movimentos corporais e evoluções pela sala também são boas ideias – rodas, filas, movimentos combinados em pequenos grupos, entre outras possibilidades.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Peça às crianças que comentem de quais brincadeiras sonoras mais gostaram – repita as mais comentadas em outras ocasiões.

Avaliação: Observe se as crianças conseguem identificar as qualidades do som produzido por seus brinquedos sonoros. Se for preciso, diferencie sons mais graves dos mais agudos, de alta e de baixa intensidade. Uma sugestão é propor uma brincadeira envolvendo esses conceitos: manipule dois brinquedos que produzam sons distintos (agudo e grave, por exemplo) fora do campo de observação das crianças – embaixo de um tecido leve ou atrás de um biombo montado com almofadas, por exemplo. Quando ouvirem sons graves, as crianças levantam-se; quando ouvirem sons agudos, agacham-se, ou outros movimentos que sejam adequados à turma toda.

ANEXO E - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA CRIANÇAS DE 5 ANOS

Figurinhas da turma

5
anos

Atividade	Página	Espaço	Tempo	Recursos materiais
Cara maluca	70	Sala	1 hora	Cartões de papel com aproximadamente 6 cm x 12 cm, placas de papelão, cartões de papel e materiais para desenho.
Do jeito que a gente é!	70	Sala, área externa ou ateliê	etapa 1: 1 hora etapa 2: 30 min	Três caixas de papelão encapadas (para cada grupo de 4 crianças), materiais para desenho (lápis grafite, canetas hidrográficas, lápis de cor, giz de cera), materiais para recorte e colagem (retalhos de tecido, retalhos de papéis coloridos, lã, barbante, cola branca e tesouras com pontas arredondadas).
Tapete da turma	71	Sala ou ateliê	etapa 1: 15 min etapa 2: 30 min	Um bastão (um cabo de vassoura ou a metade dele, por exemplo), tesouras de pontas arredondadas, fios de lã de diferentes espessuras e cores, tiras de tecidos de diferentes estampas, fitas de diversas cores.
Minha casa	72	Sala	40 min	Caixas de papelão de tamanhos variados (uma de sapato para cada criança e outras menores para compartilharem), tinta guache atóxica de diferentes cores, pincéis, cola branca, canudos plásticos ou pregadores de roupa.
Abayomi	72	Sala ou ateliê	40 min	Fotografias de bonecas <i>abayomi</i> ; retalhos de tecidos (pretos e com estampas), fitas de tecidos e miçangas.
Brincadeira indígena	73	Área externa	30 min	Nenhum material é necessário para essa brincadeira.
Receitas de família	74	Sala e refeitório	30 min	Comunicado solicitando aos familiares o registro de uma receita apreciada pela família.
Mais brincadeira indígena	74	Área externa	30 min	Cones plásticos e barbante ou giz de quadro ou, ainda, cordas.
A cultura no Japão	75	Sala	40 min	Caixa com imagens ou objetos da cultura japonesa (alimentação, vestuário, festas, sistema de representação, bandeira japonesa – nessa caixa, é indispensável a presença de um origami) e papel sulfite.
Festival das estrelas	76	Sala e área externa	1 hora	Papéis coloridos, tesouras de pontas arredondadas, barbante, lápis grafite ou canetas hidrográficas.

5 anos

0:00 Cara maluca

O eu, o outro e o nós



Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir (EI03EO01).

Prepare-se: Providencie cartões de papel medindo 6 cm x 12 cm, duas placas de papelão (que vão servir de tabuleiro), cartões de 5 cm x 7 cm (um para cada criança), materiais para desenho (lápiz grafite, lápis de cor e canetas hidrográficas).

Desenvolvimento: Conte às crianças que, juntos, vocês vão construir um jogo bem divertido: o Cara maluca! Em seguida, distribua dois cartões maiores dobrados ao meio e um menor para cada criança e oriente-as a desenhar o próprio rosto neles, caprichando nos detalhes (cor dos olhos, se usam óculos, cor da pele, formato do nariz e da boca, o tipo e a cor do cabelo, se usam enfeites ou boné, etc.). Alerta que é muito importante que os três desenhos sejam bem parecidos.

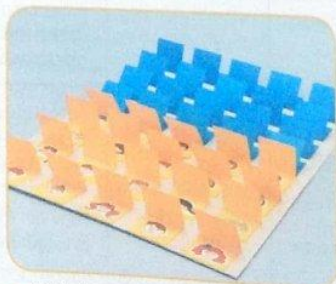
Com a ajuda da turma, cole os cartões maiores nas placas de papelão para fazer os tabuleiros.

Proponha uma partida de Cara maluca. Para isso, reúna e embaralhe as cartas e organize a turma em duas equipes. Uma criança de cada equipe sorteia uma carta; as equipes se alternam na elaboração de perguntas, por exemplo: "A criança sorteada usa óculos?"; "Ela tem cabelos pretos?". Só valem perguntas cujas respostas sejam sim ou não. Dependendo das respostas, as tampas são baixadas, até que reste apenas uma - com o retrato da mesma criança que saiu na carta sorteada. Ganha a partida

a equipe que descobrir primeiro quem está no cartão sorteado pelo adversário.

Socialização das descobertas e autoavaliação: É possível que as crianças percebam que as melhores perguntas são aquelas que descartam mais possibilidades. Por exemplo: se ninguém na turma usar óculos, não faz sentido perguntar "Ele usa óculos?", já que a resposta não vai ajudar no jogo. Essa análise depende da observação cuidadosa dos cartões de todos os participantes. Atentando-se a isso, elas vão notar as características mais recorrentes que, por esse motivo, devem fazer parte das perguntas nas próximas vezes que jogarem.

Avaliação: Observe se as crianças consideraram as informações de seu tabuleiro para responder ao adversário ou para elaborar as questões. Auxilia-as comentando, por exemplo: "Se a criança sorteada não tem enfeite no cabelo, então você deve..." Espera-se que, com essa ajuda, ela perceba que pode descartar todos os retratos de crianças com enfeites no cabelo.



▲ O tabuleiro do Cara maluca fica assim.

Do jeito que a gente é!

0:00 etapa 1 00:30 etapa 2

O eu, o outro e o nós

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Manifestar oposição a qualquer forma de discriminação (EI03EO07).

Prepare-se: Providencie três caixas de papelão encapadas para cada quatro crianças, materiais para desenho (lápiz grafite, lápis de cor, giz de cera, canetas

hidrográficas), materiais para recorte e colagem (retalhos de tecido, retalhos de papéis coloridos, lã, barbante, cola branca e tesouras com pontas arredondadas).

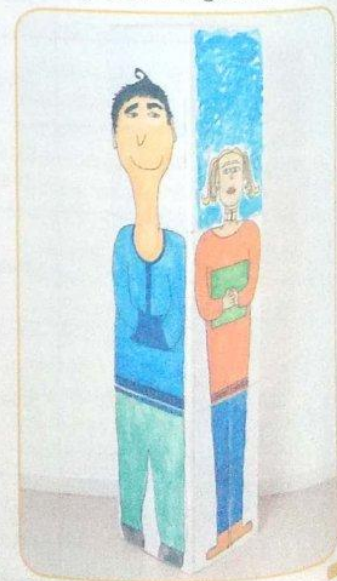
Desenvolvimento: Separe a turma em grupos e convide-as a fazer um quebra-cabeça gigante da figura humana.

Com o auxílio de um ajudante, empilhe um conjunto de três caixas para demonstrar à turma que elas devem desenhar: uma cabeça na caixa que fica no topo da pilha; o tronco na caixa intermediária; e, na caixa que fica na base, as pernas. Os desenhos devem ser feitos nas quatro faces da caixa, de modo que as quatro crianças de cada grupo vão colaborar com o quebra-cabeça.

Se considerar pertinente, convide seu ajudante para ficar ao lado da sua pilha de caixas; assim, você deixa claro como o corpo será dividido nessa atividade.

Combine com a turma por qual parte pretendem começar: cabeça, tronco ou pernas. Todos os componentes devem desenhar a mesma parte do corpo na caixa e em uma caixa por vez.

As crianças têm autonomia para decidir como representar a figura humana: a cor



▲ Quebra-cabeça gigante.

da pele, o tipo e cor de cabelos e olhos, o formato de nariz e boca, etc. Se preferirem, em vez de desenhos, elas podem fazer algumas colagens.

Volte outras vezes a essa atividade, garantindo que as crianças melhorem detalhes e acabamentos.

Com tudo pronto, proponha que brinquem combinando os lados da caixa para obter figuras humanas diversas. Essa é uma boa ocasião para conversar com as crianças sobre diversidade, levando-as a refletir sobre as diferenças que percebem entre as pessoas que conhecem, seja com relação a aspectos físicos ou comportamentais, e a importância de todas serem respeitadas como são.

Proponha que um grupo brinque com o quebra-cabeça gigante do outro: para isso, as caixas podem ser desempilhadas, para que as crianças formem as composições: inicialmente, encontrando os lados que se complementam e, depois, variando os lados para criar figuras diferentes e, quem sabe, divertidas.

Socialização das descobertas e autoavaliação: As crianças podem compartilhar com os colegas de grupo as características que pretendem imprimir à sua criação, se serão características semelhantes às suas ou às pessoas de sua convivência. Com isso, elas revelam as diferenças que já percebem entre as pessoas com quem convivem.

Avaliação: Observe como as crianças planejam e executam a representação da figura humana em cada parte da caixa, se precisam ou não ser orientadas pelos colegas de grupo. Se for necessário, conduza-as a perceber os elementos ausentes, pedindo às crianças, por exemplo, que observem por alguns instantes e de maneira atenta o que estão fazendo; pode, também, fazer comentários como: Será que você representou tudo o que planejou para essa parte do corpo?

Tapete da turma

00:15

etapa 1

00:30

etapa 2

Itaços, sons, cores e formas

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais (EI03TS02).

Prepare-se: Providencie um bastão (um cabo de vassoura ou a metade dele, por exemplo), tesouras de pontas arredondadas, fios de lã de diferentes espessuras e cores, tiras de tecidos de diferentes estampas, fitas de tecidos de diferentes larguras e cores.

Desenvolvimento: Com a ajuda das crianças, pesquise imagens, textos e, se possível,

vídeos sobre a parte norte da África (as regiões do deserto do Saara, algumas caravanas de camelos, etc.). Depois dessa introdução mais geral, explique que, agora, a turma vai fazer uma atividade típica dos berberes, que é como são conhecidos alguns povos que vivem no deserto africano: confeccionar tapetes artesanais!

Essa atividade pode se estender por uma semana: a cada dia, um grupo de crianças se responsabiliza por uma etapa da tecelagem.

Quando o tapete atingir o tamanho desejado, ajude-as no acabamento. Se ele foi confeccionado como peça decorativa, as crianças decidem onde poderia ser afixado. Mas, se a turma confeccionou um tapete de chão, proponha que, assim como os berberes, sentem-se sobre ele para beber chá (prepare previamente um

1 Amarre pelo menos 10 fios longos de lã no cabo da vassoura a uma distância de 2 cm um do outro.

2 Passe uma fita ou uma tira de tecido entre os fios de lã, entrelaçando-os.

3 Amarre as duas pontas da tira de tecido nos fios das extremidades.

4 Continue a tecer as fitas, os fios mais grossos de lã e as tiras de tecidos, sempre amarrando nas extremidades.

5 Quando o tapete tiver o tamanho desejado, amarre as pontas da lã na última tira tecida.

David Klein, Digital, 2017

5 ANOS

chá gelado para servir às crianças (para evitar qualquer acidente) e ouvir músicas.

Socialização das descobertas e autoavaliação: As crianças podem revelar se consideraram fácil ou difícil tramar as fitas e tiras de tecidos. Oriente-as a verbalizar as dificuldades durante o processo para, assim, receber tanto a sua ajuda quanto a dos colegas.

Avaliação: Tecer o tapete exige das crianças controle de movimento, atenção e concentração. Portanto, incentive-as a participar da atividade, mas sempre alerta para que mantenham o interesse e o envolvimento. O trabalho em pequenos grupos pode ajudar, desde que você reúna crianças que realmente se auxiliem mutuamente e ofereça a cada grupo o apoio de que necessitam – usar uma fita mais larga do que um fio de lã espesso pode fazer toda a diferença para determinada dupla de crianças. Portanto, fique atento e intervenha no sentido de proporcionar a elas desafios possíveis.



00:40 Minha casa

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade (EI03ET07).

Prepare-se: Providencie caixas de papelão de tamanhos diversos (cada criança recebe pelo menos uma caixa de sapato, e a turma compartilha outras caixas menores, como de sabonetes, remédios, caixas de fósforos, etc.), tinta guache atóxica de várias cores, pincéis, cola branca, canudos plásticos ou pregadores de roupa; leve uma maquete pronta para mostrar às crianças; se achar adequado, represente os integrantes de sua família com massa de modelar, ou

mesmo desenhos recortados e colados em pregadores de roupas, por exemplo.

Desenvolvimento: Reúna a turma em uma roda de conversa e mostre sua casinha. Conte os cômodos, enumere os móveis que você representou, diga quantas pessoas moram com você, entre outros detalhes que julgar conveniente ou de interesse das crianças.

Avise que chegou a vez delas. Convide-as a representar os espaços da sua casa e também seus familiares.

Disponibilize os materiais – caixas grandes e pequenas, tinta guache, pincéis, cola branca, fita adesiva, tesouras de pontas arredondadas.

Coloque-se à disposição para auxiliá-las e conte com a participação dos familiares para obter mais itens de sucata que possam ser incorporados às maquetes.

Se achar conveniente, essa tarefa pode acontecer em etapas: um dia elas se dedicam à pintura da caixa grande; em outra ocasião, compõem as divisórias da casa; na sequência, definem os móveis e com quais materiais vão representá-los; os itens selecionados podem ser coloridos com tinta guache em outro momento e, quando secarem, ser colados na caixa. A representação dos familiares pode ser a última etapa dessa brincadeira.

Com as produções finalizadas, propõe que cada criança explique o que fez. Depois, organize com elas uma exposição; ajude-as a compor as etiquetas de identificação da obra, com o nome e outros detalhes que preferirem. Se possível, convide os familiares e demais membros da comunidade para visitar a exposição. Para isso, elaborem juntos um convite: as crianças ditam e você redige o texto em um cartaz para afixar em uma área externa da sala, convidando toda a comunidade para visitar a exposição.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Durante a apresentação, a criança pode revelar em qual cômodo mais gosta de ficar e por quê, o que costuma fazer nesse e naquele ambiente, se

compartilha o quarto com irmãos e quais são os combinados para conviverem em harmonia. As experiências compartilhadas entre as crianças ajudam-nas a refletir, por exemplo: se o combinado na casa é que cada um se responsabilize por seus objetos, mantendo-os organizados, a mesma regra deve valer para o quarto compartilhado com irmãos, garantindo que cada um organize sua bagunça e o local fique apropriado para o uso em conjunto.

Avaliação: Quando as crianças apresentarem seus trabalhos, elas revelarão o que conhecem do assunto: o nome dos cômodos, qual é a função de cada um deles, quais são as mobílias que costumam compô-los, de que são constituídos. Quando apresentarem a cozinha, verifique se as crianças comentam sobre cuidados que devem ter nesse ambiente: não podem ficar perto do fogão enquanto há panelas quentes nem pegar objetos cortantes. Caso não evidenciem esse aspecto, questione-as e incentive-as a citar os cuidados que já tomam e quais pretendem tomar a partir dessa conversa. Outros ambientes da casa podem inspirar cuidado: quem mora em apartamento deve ficar longe de janelas e escadas, por exemplo. Aproveite o momento e invista em discussões e reflexões que possam contribuir com a segurança e o bem-estar das crianças.



00:40 Abayomi

O eu, o outro e o nós

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Manifestar oposição a qualquer forma de discriminação (EI03EO07).

Prepare-se: Providencie fotografias de boneca *abayomi* – típica da diáspora africana –, retalhos de tecidos (pretos e com estampas), fitas de tecido, miçangas.

Desenvolvimento: Apresente às crianças as fotografias da *abayomi*. Compartilhe a história da origem dessa boneca e algumas curiosidades sobre ela:

Foto:reina/Ana Druzian



Abayomi (que, em iorubá, quer dizer "encontro precioso") é o nome dado a essa bonequinha feita apenas de panos amarrados.

Acredita-se que ela tenha surgido na época dos navios negreiros, onde mães acompanhadas de seus filhos pequenos faziam longas travessias quando foram obrigadas a vir da África para o Brasil. Nessas longas viagens, as mulheres procuravam acalmar e distrair seus filhos presenteando-os com essas bonecas feitas das tiras de tecido que rasgavam de suas roupas. Por ter esse significado tão intenso de acalanto e resistência, ela também é usada como um amuleto.

Depois dessa contextualização, chegou a hora de as crianças **produzirem suas próprias abayomi**.

Depois de prontas, as crianças podem brincar com suas bonecas sempre que desejarem.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Durante a contextualização, abra espaço para as crianças expressarem suas percepções sobre esse brinquedo da cultura africana e como foi a experiência de confeccionar uma boneca de pano. Podem, também, estabelecer comparações e relações com outras bonecas e bonecos – composição, tamanho, como se brinca com eles, entre outras questões.

Avaliação: Observe se as crianças demonstraram interesse por esse objeto da cultura africana e também respeito e valorização por elementos de outras culturas.



1. Separe uma tira de tecido preto.

2. Faça um pequeno recorte na parte posterior.

3. Com um nó, separe as pernas do corpo.

4. Amarre uma outra tira de tecido e forme os braços.

5. Continue dando nós para formar os detalhes de sua boneca.

00:30 Brincadeira indígena

Corpo, gestos e movimentos

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Movimentar-se de forma adequada ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades (EI03CG01).

Desenvolvimento: Reúna as crianças na área externa e convide-as a brincar de um jogo típico dos povos indígenas da região do Mato Grosso.

A galinha e o gavião

- Sorteie uma criança para ser o gavião e outra para ser a galinha. As demais serão os pintinhos.
- Os pintinhos formam fila, segurando na cintura do colega da frente. O primeiro da fila é a criança que faz o papel de galinha.
- O gavião fica solto e seu objetivo é capturar os pintinhos, começando pela extremidade oposta à da galinha (ele tem 2 minutos para a sua caçada).
- O gavião tenta arrancar um pintinho da fila, que deve segurar firme no colega.
- A galinha protege os pintinhos, enfrentando o gavião e levando seus filhotes para longe dele.
- Depois do tempo determinado, as posições são revezadas: a galinha passa a ser o gavião; o gavião, o último pintinho; e o primeiro pintinho, a nova galinha.

Fonte: (MELLO, 1985, adaptado).

Socialização das descobertas e autoavaliação: Depois de as crianças experimentarem todos os papéis, pergunte a elas de qual gostaram mais: gavião, galinha ou pintinhos? Solicite que expliquem para os colegas o motivo de sua preferência. Podem, também, compartilhar as estratégias que usaram para se manterem firmes na fila, como fizeram

5 anos

para garantir que a movimentação da fila impedisse o gavião de se aproximar do último pintinho, de que modo o gavião confundiu a galinha, entre outros aspectos que julgar pertinentes.

Avaliação: Observe se as crianças conseguem executar as ações relacionadas a cada personagem da brincadeira. Quando assumem o papel de gavião, devem movimentar-se com agilidade, procurando despistar a galinha e, com rapidez, chegar ao último pintinho da fila. No papel de galinha, devem enfrentar o gavião, afastando-o de seus pintinhos. E quando assumem o papel de pintinhos, precisam estar com a coordenação motora afiada e prestar atenção ao movimento da fila, para evitar que ela se desmonte, deixando o último componente desprotegido.



00:30 Receitas de família

Oralidade e escrita

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Identificar gêneros textuais mais frequentes, recorrendo a estratégias de configuração gráfica do portador e do texto e ilustrações nas páginas (EI03OE08).

Prepare-se: Peça aos familiares que encaminhem pela criança alguma receita que costuma ser preparada em casa, de preferência de fácil execução e saudável. A criança ilustra a anotação da receita.

Desenvolvimento: Promova rodas de leitura para as crianças comentarem a receita que trouxeram. Elas também podem mostrar o desenho enquanto explicam que ingredientes são necessários, os procedimentos, etc. Podem, também, contar se a receita é preparada em ocasiões especiais, revelando histórias e peculiaridades de sua família.

Caso já tenham feito aquele prato, pergunte se gostaram de cozinhar, que cuidados tomaram, que utensílios usaram, quem as ajudou no preparo, entre outras possibilidades.

Os colegas, por sua vez, comentam se conhecem o prato, se já o provaram, se gostam ou não do sabor e da consistência dele, se também costumam fazer a receita em casa.

Se for possível, prepare na escola as receitas com a ajuda das crianças – faça uma escala para que, periodicamente, uma receita seja experimentada pela turma.

Quando todas as crianças tiverem apresentado sua receita, convide-as a preparar um livro de receitas da turma. Dessa forma, a cada dia ou fim de semana, uma criança leva o livro para casa e prepara com os familiares alguma receita.

Discuta com as crianças a melhor forma de organizar as receitas – qual critério devem adotar para que o livro seja facilmente consultado? Será que a ordem pode ser aleatória? Ou seria melhor em ordem alfabética? Exemplifique.

Leve para a sala alguns livros de receita, para que as crianças entendam como normalmente eles são organizados. Alguns separam as receitas doces das salgadas; outros são organizados por países ou continentes; há também alguns livros temáticos; etc.

Sugerimos que as crianças testem as estratégias de organização para saber se funcionam adequadamente, até encontrar a melhor opção. Quando isso for definido, é a hora de fazer a capa: nela, devem estar o nome de todas as crianças da turma e as ilustrações ou figuras selecionadas por elas.

Socialização das descobertas e autoavaliação: É possível que, de início, as crianças assumam uma posição de desconfiança diante de tantos pratos diferentes e adotem posições taxativas e inflexíveis. É provável que esse comportamento mude quando os colegas revelarem que gostam daqueles pratos

ou quando sentirem curiosidade para provar as receitas na degustação coletiva na escola. Desafie-as e encoraje-as a provar alimentos ou ingredientes aos quais não estejam acostumadas.

Avaliação: Compartilhar sabores e revelar os pratos que integram a história das famílias aproxima as crianças. Além disso, com essa experiência, elas percebem que cada família tem uma maneira própria de preparar alimentos e saboreá-los. As receitas e preferências por esse ou aquele alimento revelam as origens de cada uma – reconhecer as suas e respeitar as dos colegas é a principal intenção dessa proposta. Portanto, sempre que as crianças estiverem envolvidas com as receitas, procure favorecer essa percepção.



00:30 Mais brincadeira indígena

Corpo, gestos e movimentos

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades (EI03CG03).

Prepare-se: Providencie cones plásticos e barbante, giz de quadro ou cordas.

Desenvolvimento: Reúna a turma em uma área externa e conte que você vai propor uma brincadeira que foi ensinada por um peixe – o tucunaré. Esse comentário certamente deixará as crianças curiosas. Então compartilhe o seguinte relato:

Brincadeira do tucunaré

Localidade: Comunidade indígena Panará – PA

Como surge uma brincadeira? Quem inventa? Às vezes é um peixe quem ensina como brincar. Assim aconteceu com o Perankó, professor Panará da Escola Indígena Matukre.

Certo dia, quando pescava, Perankó observou o vai e vem dos peixes e reparou como os menores perambulavam por águas rasas, e o tucunaré, peixe grande, não saía do fundo. Por mais que quisesse pegar os peixinhos menores, quando eles chegavam no raso, o tucunaré ia até certo ponto e voltava para o fundo. A brincadeira surgiu então dessa observação.

Como é a brincadeira tucunaré

Paus fincados no chão amarrados por barbantes demarcam o espaço da brincadeira separando o "raso" do "fundo". São dois quadrados, um dentro do outro. No de dentro, o "fundo", fica quatro tucunarés ávidos por pegar os peixes pequenos. No de fora, há 6 portas por onde uns 8 ou 10 peixinhos podem escapar quando atacados pelos tucunarés, que por sua vez não podem sair pelas portas por ficar raso demais e precisam voltar ao fundo.

Cada peixinho capturado entra para o fundo e lá fica até que todos tenham sido pegos.

MEIRELLES, Renata. Brincadeira do tucunaré. Território do brincar. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/brincadeira-do-tucunaré-2/>>. Acesso em 20 out. 2017.

Para garantir a segurança das crianças e evitar acidentes, sugerimos cones no lugar de paus fincados no chão. Se não houver cones disponíveis, trace os quadrados e as portas no chão com giz de quadro, ou componha essas figuras com cordas ou barbantes estendidos no chão.

Essa brincadeira pode ser repetida várias vezes, pois favorece o desenvolvimento da agilidade e da velocidade das crianças.

Proponha às crianças que, inspiradas pelo comportamento dos animais na natureza, criem novas brincadeiras. Podem observar pássaros, formigas, entre outros animais que costumam ser avistados nas áreas externas da instituição para elaborar suas brincadeiras e jogos. Várias experimentações podem ser feitas até que as

regras fiquem claras – ocasião em que você, professor, no papel de escriba, as inclui no compêndio da turma, que ficará sempre disponível para consulta.

Socialização das descobertas e autoavaliação: O ideal é que a brincadeira aconteça várias vezes, para que as crianças variem de papel (ora de peixinhos, ora de tucunaré) e contem qual preferem e por quê. Dessa forma, dependendo da quantidade de crianças que preferirem essa ou aquela função, nas próximas ocasiões em que brincarem, os papéis podem ser atribuídos sem sorteio ou mediação. Por outro lado, é importante que as crianças variem os papéis e, para isso, elas podem obter dicas dos colegas para testar novas estratégias – seja para fugir dos tucunarés, seja para perseguir os peixinhos. Favoreça essa troca de ideias e proporcione novas experiências às crianças. As adequações ao espaço do jogo, que também podem ser propostas pela turma (ampliação das portas no quadrado maior, seja em tamanho ou em quantidade, por exemplo), é uma boa oportunidade para incentivá-las a explorar suas habilidades motoras.

Avaliação: Nesse jogo, as habilidades de correr e de, ao mesmo tempo, planejar a fuga são as mais recorrentes. Verifique se as crianças variam facilmente a velocidade com que correm ao passar de um espaço para outro na brincadeira; afinal, na área rasa não precisam ser tão rápidas, porque não serão pegos pelos tucunarés. Da mesma forma, as que assumem a função de tucunaré, ao se perceberem na área mais rasa, devem subitamente interromper a corrida para voltar à área funda – as crianças devem desenvolver essa percepção para atuar com autonomia, sempre respeitando as regras do jogo, ao mesmo tempo que desenvolvem as habilidades específicas requeridas pela brincadeira.

00:40 A cultura no Japão

Corpo, gestos e movimento

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Coordenar com precisão e eficiência suas habilidades motoras no atendimento a seus interesses e necessidades de representação gráfica (EI03CG06).

Prepare-se: Providencie uma caixa com imagens ou objetos da cultura japonesa (referentes a alimentação, vestuário, festas, sistema de representação, bandeira japonesa, um origami feito por você – este último item é indispensável para a atividade) e papéis quadrados.

Desenvolvimento: Reúna as crianças ao redor da caixa que você providenciou e retire dela, um a um, os objetos ou as imagens. Nesse momento, as crianças compartilham com os colegas seu conhecimento a respeito desses itens.

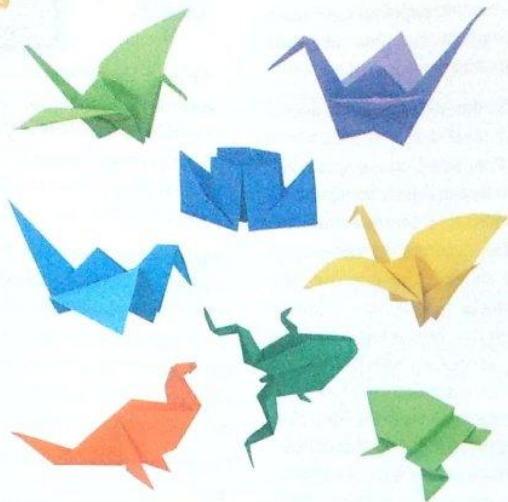
Apresente curiosidades e amplie o repertório das crianças. Comente sobre a localização desse país no globo terrestre e o fato de ele ser formado por cinco ilhas, de que o Fuji é o ponto mais alto de todo o arquipélago, um vulcão ativo com baixo risco de erupção. Fale também da culinária, que é tipicamente formada por alimentos à base de peixe; sobre o uso do quimono, das sandálias de madeira (geta), dos adereços de cabelo, do leque. Incentive as crianças a procurar outras curiosidades sobre esse país.

Comente sobre o origami, a arte de elaborar figuras apenas dobrando o papel, sem cortá-lo ou colá-lo. Apresente o modelo que você providenciou previamente e convide as crianças a fazer um igual.

Distribua o papel quadrado e execute cada um dos passos da dobradura para as crianças observarem e, em seguida, executarem.

Proponha diversos modelos de origamis à turma ao longo dos dias, de modo a ampliar o repertório e desenvolver as habilidades manuais envolvidas.

5 anos



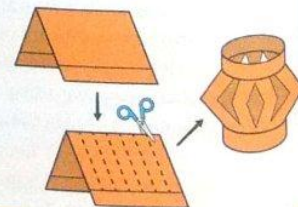
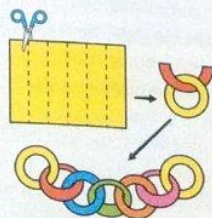
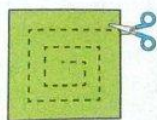
▲ Alguns exemplos de origamis.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Incentive as crianças a avaliar o próprio desempenho na execução do origami. A partir dessa autoavaliação, elas podem se desafiar a fazer novas tentativas e melhorá-lo. Sugira que guardem os origamis em uma caixa e, assim, percebam a evolução nessa arte feita em papel.

Avaliação: O origami exige coordenação motora fina e concentração e, também, ajuda as crianças a exercitar a imaginação e a desenvolver a perseverança e a paciência (nem sempre a figura proposta fica evidente na primeira tentativa). É por isso que sugerimos que essa atividade se repita ao longo do ano. Com o passar do tempo, as crianças desenvolvem suas habilidades e podem constatar resultados cada vez mais aprimorados.



▲ Como fazer uma papeleta, uma serpentina, uma guirlanda e um lampião.



01:00 Festival das estrelas

Oralidade e escrita

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Recontar histórias ouvidas para a produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba (EI03OE05).

Prepare-se: Providencie papéis coloridos, tesouras de pontas arredondadas, barbante, lápis grafite ou canetas hidrográficas.

Desenvolvimento: Elabore previamente uma serpentina, uma guirlanda, um lampião e uma papeleta para apresentá-los prontos às crianças – assim, elas conseguirão visualizar o resultado final das ações que você vai propor e agir com mais autonomia.

Em uma roda de conversa, compartilhe com as crianças curiosidades e informações sobre o *tanabata matsuri*, ou o festival das estrelas, tradicional do Japão.

No dia 7 de julho acontece o festival de *tanabata matsuri* (festival das estrelas). Conta a lenda chinesa que um dia uma princesa tecelã se apaixonou por um jovem boiadeiro. Furiosos com esse amor, os deuses proibiram a tecelã de revê-lo. A tristeza dos dois foi tão grande que os deuses ficaram com pena deles. Uma vez por ano, para o *tanabata*, eles têm permissão para atravessar a Via Láctea e se reencontrarem.

Fonte: (WATANABE, 2007, p. 28).

Leia agora outra versão da lenda:

Festa marca o “encontro” de estrelas no céu

DA REPORTAGEM LOCAL

O *tanabata* é um conto chinês de 4 mil anos que foi introduzido no Japão antigo e deu origem ao festival. A comemoração é singular entre os festivais japoneses, já que o mito fala do amor romântico, ainda um tabu no Japão. Ele conta a história do amor entre duas estrelas, o vaqueiro Hikoboshi (estrela Altair) e a deusa e tecelã Orihime (estrela Vega). Hikoboshi rouba o quimono de Orihime enquanto a deusa se banha no lago. No dia seguinte Hikoboshi a encontra chorando pelo furto de sua roupa, mas não conta nada.

Os dois se casam, têm filhos e vivem felizes até o dia em que Orihime descobre seu quimono roubado na despensa da casa. Ela abandona o marido e foge para o céu com os filhos, onde são transformados em estrelas.

O príncipe vai atrás da deusa e encontra o pai dela no céu. Para desviá-lo o pai oferece-lhe um melão suculento e sugere que o parta em sentido vertical.

A deusa Orihime diz para o príncipe cortar a fruta em sentido horizontal, mas ele não obedece e o melão jorra água em abundância. A água do melão se transforma na Via Láctea e separa Orihime de Hikoboshi. De longe, ela grita para que ele vá procurá-la no dia 7. Ele entende errado e vai procurá-la somente no sétimo mês. A partir daí os dois só se encontram uma vez por ano, no dia 7 do sétimo mês, se não chover. Nesse dia, eles compartilham o seu amor atendendo aos pedidos pendurados em galhos de bambu.

Hikoboshi e Orihime representam as estrelas Altair e Vega, que normalmente ficam separadas pela via Láctea. As constelações de Altair e Vega só se aproximam no dia 7 de julho. Num país onde o casamento arranjado (*omiyai*) era a norma, a história de duas estrelas apaixonadas que só podem se encontrar uma vez por ano apela para os sentimentos românticos do povo.

©Folhapress
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/7/08/cotidiano/44.html>>

Para compreender a lenda que dá significado a esse festival, as crianças precisam saber o que é Via Láctea. Investigue o que elas já sabem a respeito, acolha respostas e hipóteses e conduza uma pesquisa sobre o assunto. Elas vão entender, então, que a Via Láctea é formada por estrelas e corpos celestes.

Conte para as crianças a lenda de Hikoboshi e Orihime, fazendo as adaptações adequadas para a idade. Na sequência, é a vez delas de recontar uma versão da história.

O texto será coletivo: as crianças discutem as ideias e ditam o texto enquanto

você, professor, anota no quadro ou em um cartaz essa primeira versão. Em outra ocasião, retome as anotações com as crianças para aprimorar o texto. Quantas vezes se fizerem necessárias, conduza a turma a analisar a produção e a identificar aspectos que podem ser esclarecidos, ampliados, reformulados. Pontue os problemas do texto, de modo a levar a turma a buscar soluções. Quando as crianças estiverem satisfeitas com o resultado, o texto deve ser registrado em um cartaz ou outro suporte que permita ser exposto – na sala ou em outro ambiente da instituição.



Getty Images/NurPhoto/Cris Figue

▲ **Árvore decorada para o *tanabata matsuri*, no bairro Liberdade, em São Paulo.**

Em outros momentos, explique como é o festival. No dia 7 de julho, os japoneses escrevem um desejo no *tanzaku* (papeleta colorida) e o prendem em um ramo de bambu. Eles fazem isso porque acreditam que nesse dia o casal fica tão feliz pelo reencontro que realiza todos os desejos (WATANABE, 2007). Conte também que é costume enfeitar o bambu com muitos ornamentos – então, mostre às crianças a guirlanda, a serpentina e o lampião que você providenciou previamente.

Convide a turma a elaborar os ornamentos que vão enfeitar o espaço onde a lenda que reescrevem será exposta. Disponibilize os papéis coloridos, as tesouras de pontas arredondadas, a cola branca e o barbante e proponha que elaborem cada qual o item que quiser.

⚠ Coloque-se à disposição da turma para esclarecer dúvidas, mas deixe que façam **tarefas de recorte** e colagem com autonomia.

Entregue pequenos papéis coloridos às crianças, para que escrevam seus desejos da forma como souberem.

Se possível, escolha uma árvore (se for um bambu, melhor ainda) do quintal da instituição para pendurar os ornamentos e o cartaz com a lenda – assim, toda a comunidade escolar terá oportunidade de apreciar o trabalho e conhecer um pouco mais da cultura japonesa.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Peça às crianças que comentem que trecho da lenda mais gostaram de reescrever. Outra opção é compartilhar estratégias e dicas que facilitam a elaboração dos adornos.

Avaliação: Durante as retomadas do texto coletivo, as crianças demonstram que aspectos da linguagem e da estrutura do gênero lenda já dominam. Fique atento a essas informações e faça questionamentos que as levem a aprender cada vez mais. Espera-se que as crianças entendam que lenda é uma narrativa ficcional (fantasiosa, recheada de imaginação) que mistura elementos da realidade com elementos da fantasia, com a intenção de explicar algum fenômeno – no caso, o encontro de duas constelações que ficam em lados opostos da Via Láctea e se encontram apenas uma vez por ano.

No momento do registro escrito do desejo nas papeletas coloridas, observe se as crianças o fazem por desenho, se utilizam representações gráficas parecidas com letras ou mesmo se utilizam letras. Peça que leiam o desejo a você – mas elas podem não se sentir à vontade de revelar o desejo e preferir guardar segredo dele.

As que decidirem compartilhar o que fizeram, vão expor que letras já conhecem e sabem registrar, se percebem que as letras precisam ser combinadas para representar as palavras que compõem os desejos e como fazem essa combinação, se escrevem da esquerda para a direita e de cima para baixo (habitualmente as crianças apontam os registros que leem), entre outros aspectos.