

LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUE DOCÊNCIA ESTAMOS FALANDO?

Crisliane Boito

Maria Carmen Silveira Barbosa

Carolina Gobbato

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre os modos de ser docente na Educação Infantil que se fazem presentes implícita e explicitamente em uma coleção de Livros Didáticos destinada a esta etapa. Dessa forma, tem por objetivo compreender qual docência com crianças está sugerida nesse material didático, investigando como se configuram os papéis do professor com o uso do livro. O estudo apoia-se em Faria (1994) e Carretero (2007) para discutir livro didático; Tardif e Lessard (2014), Oliveira-Formosinho (2007), Rinaldi (2012) e Edwards (2015) para refletir sobre o papel do professor na Educação Infantil, dentre outros autores. A estratégia metodológica utilizada consiste na análise de conteúdo de uma coleção de livros didáticos destinada para crianças de 4 e 5 anos. A partir da discussão dos dados, foi possível organizar a análise em dois eixos: o ensino de conteúdos das áreas de conhecimento e a centralidade na ação do adulto e não em uma pedagogia relacional. Considera-se que os Livros Didáticos da coleção analisada apresentam uma docência que se aproxima do modelo tradicional de ser professor e configuram uma ação docente em que prevalecem características da cultura escolar em detrimento das culturas das crianças e das infâncias.

Palavras-chave: Livro didático, Docência, Educação Infantil.

1. Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), tem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) importantes definições acerca do currículo e das práticas pedagógicas da Educação Infantil, as quais visam orientar o trabalho junto às crianças, na busca por garantir experiências e aprendizagens que não antecipem conteúdos do Ensino Fundamental.

Nos últimos anos, mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN/1996, como a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de 4 anos na Educação Infantil¹, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos² e a inclusão das

¹ Lei 12.796/2013- Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

crianças aos seis anos de idade no primeiro ano³, bem como, a demanda pela alfabetização das crianças, cada vez mais cedo, podem encaminhar as práticas pedagógicas com crianças pequenas de modo a favorecer um distanciamento do que legitimam as DCNEI.

Aproximando-se do Ensino Fundamental, a Educação Infantil corre o risco de perder sua identidade que valoriza as infâncias, uma vez que as características da cultura escolar estejam cada vez mais presentes na pré-escola. Nesse cenário, a publicação de Livros Didáticos para Educação Infantil como material a ser utilizado na docência com crianças pequenas suscita o desenvolvimento de estudos que abordem esse tema, o estranhem e o investiguem.

Diante da compreensão da necessidade de tal problematização, nosso grupo de estudos vem desenvolvendo uma pesquisa a partir de análise de coleções de Livros Didáticos destinados a crianças de até 5 anos e 11 meses, ou seja, Livros Didáticos para a etapa da Educação Infantil. O trabalho aqui apresentado é um recorte de tal estudo, e visou compreender qual docência com crianças está sugerida nesse material, investigando como se configuram os papéis do professor com e no uso do Livro Didático.

Desse modo, na primeira parte expomos alguns apontamentos sobre os Livros Didáticos e seu uso na Educação Infantil e discorremos sobre a docência com crianças expondo as concepções que norteiam nosso estudo. Na sequência, apresentamos o percurso metodológico realizado na pesquisa e, em seguida, apresentamos as análises realizadas com foco na docência sugerida nos Livros Didáticos da coleção investigada. Por fim, expressaremos algumas considerações finais sobre o tema.

2. Livros Didáticos e a Docência na Educação Infantil

A discussão sobre o Livro Didático na Educação Infantil ganhou importância na atualidade, porém o tema do livro texto na escola não é recente. Registros apontam que a problematização sobre os Livros Didáticos no Brasil existe desde a década de 1980. Pesquisadores como Nosella (1979), Faria (1994), Apple (1995) e Carretero (2007) discutiram a função ideológica que vem sendo colocada nos Livros Didáticos.

² Lei 11.274/2006-Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

³ Lei 11.114/2006- Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Para Bittencourt (2004), além das discussões vinculadas a função ideológica ao papel do Estado como “agente de controle e como consumidor”, o Livro Didático

[...]provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros [...]. (2004, p. 471)

O Programa Nacional de Livros Didáticos- PNLD, brasileiro, é um dos maiores projetos de distribuição gratuita de livros escolares em todo o mundo (BATISTA,2001), pois distribui acervos de obras literárias, obras complementares, dicionários e Livros Didáticos para todos os alunos da rede pública da Educação Básica⁴, tendo como única exceção a Educação Infantil. No entanto, sabemos da pressão por parte dos grupos editoriais para que a Educação Infantil seja incluída no programa, afim de que Livros Didáticos para a etapa também passem a ser adquiridos e enviados as instituições públicas brasileiras. Neste sentido, as escolas das redes privadas de ensino⁵ nacionais vêm solicitando aos responsáveis pelas crianças a compra de Livros Didáticos, que já estão disponibilizados por muitas editoras em diversas livrarias no país.

Com a Emenda Constitucional 59/2009, que deu nova redação aos artigos 208 e 212 da Constituição Federal, houve alterações na idade obrigatória de matrícula, de 6 (seis) para 4 (quatro) anos, e, implicações também na abrangência dos programas suplementares, que passaram então a contemplar todas as etapas da educação básica, incluindo assim a Educação Infantil. Deste modo, se faz necessário discutir a política de livro e leitura e quais são os materiais⁶ que podem servir de apoio às práticas pedagógicas para a primeira etapa da educação básica.

Do mesmo modo que o próprio uso do Livro Didático na faixa etária de até 5 (cinco) anos é recente, ainda exclusivo da rede privada, sua problematização também é incipiente, bem como a discussão de outros elementos para a construção de uma pedagogia que respeite as especificidades das crianças de 0 a 5 anos em espaços de vida coletiva. Reconhecemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) tenha impulsionado

⁴ Para saber mais sobre a história do PNLD acessar <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

⁵ Algumas redes municipais tem adotado os sistemas apostilados para uso na Educação Infantil.

⁶ A Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) organizou debates com pesquisadores e professores para definir quais seriam os tipos de livros adequados para a Educação Infantil. Em Parecer Técnico de Especialistas (2015), foi considerado que os livros de literatura infantil, de ilustrações, os em verso e prosa e os informativos são, efetivamente, o material de apoio à prática pedagógica na Educação Infantil para uso com as crianças.

reflexões e avanços a respeito da educação em creches e pré-escolas, mas consideramos que discutir a temática dos Livros Didáticos é uma necessidade atual.

No que se refere à docência com crianças, cabe retomar que durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, porque havia um entendimento de que educar e cuidar de crianças não era responsabilidade nem tarefa educacional, mas sim um direito assistencial das famílias (BRASIL, 2009). Com o reconhecimento da Educação Infantil como etapa da educação básica (BRASIL, 1996), mas ainda na falta de uma clareza sobre a função pedagógica da educação de crianças, modos de ser professor de crianças maiores foram sendo vividos nas creches e pré-escolas pelos profissionais docentes de crianças pequenas.

Com relação à formação de professores, pesquisas mostram que inclusive nos cursos de Pedagogia o modelo do Ensino Fundamental foi tido como base por muitos anos, uma vez que seguiam predominantemente um currículo por áreas de conhecimento com simplificação dos conteúdos da formação para atuar com crianças maiores, como se esse fosse o arranjo para formar professores de Educação Infantil (KISHIMOTO, 2002).

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), passou a definir sobre a identidade do Curso para a formação de professores de Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Art.2). No entanto, no que concerne a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil, parece-nos que existe ainda um caminho a percorrer na busca pela especificidade do papel de professor de crianças pequenas, o que faz com que a alternativa para alguns profissionais e, equivocadamente exigida por alguns sistemas de ensino, seja o modo de ser docente do Ensino Fundamental.

Oliveira (2013) compreende que muitos esforços têm sido realizados visando intensificar o debate para pensar a etapa da Educação Infantil para “[...] além do arremedo da forma escolar clássica, do currículo disciplinar e da educação como ensino e aprendizagem [...]” (p.9). Para a autora:

A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil apresenta-se como o mais urgente e polêmico dos desafios a serem enfrentados. As especificidades da Educação Infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção, conforme já mencionado, acrescidas ainda à informalidade e aos arranjos presentes nos processos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de séculos com que essa etapa da educação conviveu, obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente, que têm na figura tradicional do professor que ministra uma

disciplina, com seus conteúdos distribuídos em aulas de 50 minutos, o modelo de profissional a ser perseguido. (OLIVIERA, 2013, p. 13-14)

Consideramos que é preciso pensar a formação de um novo perfil profissional que incorpore essas novas concepções sobre a qualidade do atendimento à criança pequena (CAMPOS, 1994). Nesse sentido, a Resolução nº 5 das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil aponta como necessária a discussão de formas de 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” (Brasil, 2009, p. 1).

Para nós, a docência na Educação Infantil deve considerar os tempos da infância em espaços onde a criança possa aprender a interagir e a construir relacionamentos, a conviver, a conhecer seus sentimentos, negociar pontos de vista, brincar e, com isso, criar, inventar, ser curioso – elementos significativos para a formação humana. Educar uma criança pequena pressupõe um modelo que não reproduza o estilo de docência dos demais níveis do sistema educacional, mas que respeite os processos educacionais que exigem atenção as especificidades etárias das crianças pequenas e as propostas educativas centradas no binômio educar e cuidar.

As DCNEI nos provocam a pensar nas responsabilidades do professor nesse processo ao proporem um currículo que busque articular os saberes e experiências das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade (BRASIL, 2009), e ao definirem as crianças como

[...] sujeitos histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Podemos pensar que o papel do professor se constrói na relação com as crianças, centrado nas práticas cotidianas, numa pedagogia da participação e não da transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Dessa forma, o trabalho pedagógico não compreende o “ensino” de um mundo pronto-acabado, mas sim a oferta de contextos que possibilitem as crianças reconstruir e reinventar o mundo, criando e expressando-se pelas diversas linguagens.

3. Percurso metodológico do estudo

Este trabalho constituiu-se de um recorte de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). O contexto geral da pesquisa contactou editoras que publicam e comercializam Livros Didáticos para a Educação Infantil e considerou para mostra as editoras que: possuíssem livros na mesma coleção para as crianças na pré-escola, apresentassem manual do professor e; tivessem datas de publicação posteriores a 2009 quando foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Assim, para o *corpus* da pesquisa foram consideradas três coleções: Coleção A (2010), Coleção B (2013) e Coleção C (2014).

Neste trabalho realizamos a análise dos livros da Coleção A (2010), que é dividida em dois níveis: Educação Infantil 1 e Educação Infantil 2, destinada para crianças de 4 a 5 anos respectivamente.

4. Docência sugerida nos Livros Didáticos

Nossa análise sobre o Livro Didático partiu do olhar sobre a estruturação do material e o modo como os volumes da coleção pesquisada estão organizados, contemplando o que de forma implícita e explícita o material analisado sugere sobre os papéis docentes que se constroem com e a partir do seu uso. Para tanto, organiza-se a partir de dois eixos: o foco no ensino e a centralidade da ação do adulto no processo de aprendizagem das crianças presente nos Livros Didáticos.

4.1 Foco no ensino: uma docência em torno dos conteúdos

Na coleção analisada, a organização da obra, segundo a editora, está de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), sendo esse a base para a seleção dos conteúdos presentes nos livros da coleção. Para cada faixa etária há quatro livros, sendo um para cada área do conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade e Artes. Então, são quatro Livros do Aluno por faixa etária.

Dessa forma, o tempo destinado ao uso do material é um elemento crucial para análise do livro e sua implicação no fazer docente. A partir da análise da coleção, se considerarmos, o uso dos quatro livros, a cada ano letivo, teríamos: 97 páginas para serem trabalhadas na Matemática; 96 páginas em Linguagem oral e escrita; 64 páginas em artes; e, 96 páginas em natureza e sociedade, totalizando assim, o número de 353 páginas em um ano. Esse dado nos

leva a inferir que para cumprir a lista pré-definida de conteúdos do Livro Didático o professor precisaria seguir uma rotina diária de uso do material. Desse modo, a partir do uso constante do Livro Didático, o mesmo passaria a servir como base do planejamento da sua ação docente.

A docência sugerida na coleção de Livros Didáticos nos parece próxima ao papel do professor como aquele que é um aplicador de uma proposta pedagógica definida, pois ao trazer quais conteúdos devem ser ensinados as crianças, os livros acabam por definir também o trabalho do professor. Contrapondo-se a isso, Rinaldi (2012) aponta que a competência do professor de crianças não está em transmitir conhecimentos disciplinares de forma tradicional. Para a autora:

O professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista. **Ele não pode ser apenas alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outros para “outras” crianças e para contextos indefinidos.** O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças (professores e estudantes) ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis. (2012, p. 108, grifo nosso).

Essa ideia presente nas palavras de Rinaldi (2012), de que significados compartilhados são construídos na docência com as crianças, nos remete a construção de itinerários de aprendizagem que ocorrem na interação das crianças e adultos com os contextos de vida e de ação pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), o que se diferencia do que identificamos a partir da análise da coleção analisada. Neste, encontramos um percurso já definido, sem grandes possibilidades de ser construído coletivamente e de emergir da realidade das crianças, pois as atividades e os conteúdos a partir de áreas de conhecimento são os conhecimentos privilegiados.

A partir de um olhar atento para os sumários dos Livros Didáticos, reconhecemos que neles está apresentada a própria lista dos conteúdos que serão trabalhados em cada página do material, variando apenas os modos de intitulação de uma área para outra nos respectivos volumes. Nos volumes de Linguagem oral e escrita e nos de Matemática, por exemplo, constava título e subtítulo em cada item do sumário do Livro Didático, sendo o primeiro um enunciado de caráter “ficcional” ou que se refere a proposta de exploração principal da unidade, e o segundo mais objetivo, anunciando o conteúdo que será trabalhado de uma forma explícita (por exemplo: “UMA HISTÓRIA DO DIQUE - Numeração: sequência numérica oral de 1 a 10”). Já nos livros de Natureza e Sociedade, os títulos apresentavam um caráter ficcional, mas com subtítulos que trazem indicações disciplinares entre parênteses: Geografia, História e Ciências (por exemplo: “UMA HISTÓRIA DO DOUTOR SORO - Ciências”).

Constatamos no material didático analisado que os conteúdos propriamente ditos ganharam destaque em detrimento das próprias experiências das crianças, o que conforma uma pedagogia da transmissão de acordo com Oliveira-Formosinho (2007). Com base na leitura que a autora faz a partir de Dewey, ela aponta que o papel do educador nessa pedagogia compreende seu agir “numa natureza estável e ordenada através de lições. Ele o faz dividindo cada tópico em disciplinas, cada disciplina em lições, cada lição em fatos e fórmulas para a criança seguir, passo a passo, degrau a degrau [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2007, p. 20).

Nessa perspectiva pedagógica, a aquisição da informação ganha ênfase e, por consequência, o professor trabalha para que ela se efetive, por meio da prescrição de atividades, o que encontramos numa ação pedagógica que se construirá a partir da reprodução do que está pré-definido em um material didático linear e sequencial. Sobre esse aspecto, do que será transmitido as crianças, convém tratarmos da organização disciplinar dos conteúdos nos livros, uma vez que, como já dito acima, o material apresenta-se estruturado em quatro exemplares, um para cada área de conhecimento.

Podemos refletir sobre essa distribuição dos conteúdos nos livros analisados a partir das recentes discussões acerca do currículo na Educação infantil em nosso país, a partir da Base Curricular Nacional Comum para a Educação Infantil e do que ela propõe como organização curricular para a educação das crianças pequenas em instituições educacionais. O arranjo curricular indicado nesse documento é pensado por meio da constituição de campos de experiência, entendidos como potencializadores das relações das crianças com as linguagens, contrapondo-se a organização disciplinar e/ou por áreas de conhecimento. Na BCNC⁷ está posto que as crianças aprendem em suas práticas cotidianas, nas interações e brincadeiras que constroem (BRASIL, 2016) e não de forma fragmentada pelo ensino de conteúdos.

Tal compreensão nos remete as palavras de Rodari (1982), quando aponta que a organização na pedagogia não deve ser a das matérias, pois com crianças a matéria é a realidade e o trabalho pedagógico é situado no mundo, contextualizado. Posto isso, pensamos que a organização dos conteúdos apresentada nos volumes analisados não seja a mais adequada para as crianças pequenas, uma vez que nela prevalece a fragmentação em áreas e o fracionamento dos conteúdos em livros que, por sua vez, são distribuídos em atividades nas páginas do material. A atividade docente do professor, ao usar esse material, se assemelha ao

⁷ Foi consultada a versão preliminar do documento, disponível em fevereiro de 2016, no portal da Base Nacional Comum Curricular, disponível no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

que é comum no ensino dos anos posteriores, em que a tarefa educativa se organiza em aulas, em períodos diferentes por disciplinas.

Os conteúdos iniciais da educação de crianças pequenas, devem apresentar uma profunda relação com a vida cotidiana (BRASIL, 2009). Nesse sentido o entendimento convencional de conteúdo utilizado pela escola deve ser problematizado, permitindo-nos compreender que:

São, inicialmente, os conteúdos desta faixa etária: o alimentar-se, o lavar-se e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se e o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tantos outros conteúdos. Nessa perspectiva, as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. Os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural. (BRASIL, 2009, p.83)

Enfatizamos então, que uma docência com e para crianças pequenas, de 0 a 5 anos e 11 meses, precisa estar implicada na proposição de experiências e práticas contextualizadas, possibilitando que as crianças “[...] coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões [...]” (BRASIL, 2009, p.37).

O uso do Livro Didático, como analisado acima, se centra na lógica dos saberes das disciplinas e das áreas, numa escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e na delimitação de modos e tempos para que ela ocorra (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Assim o professor passa a desenvolver um trabalho previsível (segue o prescrito no livro), que se faz seguro na sua concretização (não abre para o imprevisível, para aquilo que emerge das crianças, da sua leitura do grupo de crianças), e que conforma um processo de simplificação (já que o que precisa ser aprendido e até onde deve-se trabalhar já está posto no livro e organizado do simples ao complexo). Em nossa análise, esses modos de ser professor engendram uma docência que se configura no papel de um adulto a quem cabe a tarefa de ensinar conteúdos as crianças.

4.2 Centralidade na ação do adulto: uma docência sem autoria

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apontam a importância da centralidade das crianças na prática pedagógica, da oferta de experiências a partir das brincadeiras e interações (BRASIL, 2009). É brincando e interagindo que a criança explora os

objetos, o espaço, produz e compartilha sentidos, cria narrativas, produz culturas, construindo sua identidade e as diversas aprendizagens sobre si, o outro e o mundo que são importantes nos primeiros anos de vida.

Sobre esse aspecto, observamos que a coleção de Livros Didáticos analisados traz na parte final dos mesmos alguns recursos como fichas destacáveis, jogos para montar, máscaras para recortar, dentre outros, e assim propõe vivências para além do Livro Didático possibilitando relação com alguns jogos, situações de interação com familiares e colegas. No entanto, a ênfase do material didático recai sobre a atividade escrita, gráfica ou plástica a ser feita na folha do material, ou seja, mesmo que os Livros Didáticos apresentem outras propostas para ampliar/alargar as experiências, a centralidade do trabalho está voltada aos conteúdos de forma a não expandir a relação criança-objeto livro.

A mesma situação ocorre quando tratamos das interações entre crianças. Embora os Livros Didáticos proponham em alguns momentos interações entre os pares, e também com outros adultos, o que predomina é a atividade individual da criança, sem potencializar o confronto, levantamento de hipóteses e trocas de ideias, o trabalho em conjunto.

Quase na totalidade das propostas analisadas o professor deve gerenciar as propostas dos Livros Didáticos, pois a lógica de organização desse material não permite a autonomia em seu uso pelas crianças, visto que elas ainda estão ingressando no mundo da escrita e leitura. Tais situações demonstram que as crianças pequenas, tornam-se dependentes de um adulto para utilização do Livro Didático para que este leia os enunciados e explique o que deve ser realizado em cada página, ou ainda para auxiliar na intervenção solicitada na proposta do material, como, por exemplo, em atividades de completar letras em palavras-cruzadas (no livro de Linguagem Oral e Escrita), ou ainda, de marcar um x no quadrado que indica ao lado, com frases, a opção correta do que aconteceu em um experimento (no livro de Natureza e Sociedade).

Com essa metodologia na qual cabe ao professor encaminhar e “dirigir” o andamento do trabalho pedagógico, cabe a criança o papel de seguir e executar as orientações recebidas, os elementos que consideramos norteadores de uma pedagogia para crianças pequenas - brincar, narrar, fantasiar, imaginar, desejar, questionar, construir sentidos e produzir cultura - são minimizados. Anula-se a autoria das crianças e até mesmo o do professor. Para Silva (1996)

[...] esse apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou "vício", caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola. Resulta desse lamentável fenômeno uma inversão ou confusão

de papéis nos processos de ensino-aprendizagem, isto é, ao invés de interagir com o professor, tendo como horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstâncias, processam redundantemente as lições inscritas no livro didático adotado. (1996, p.11)

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

Diante do exposto acima, e em comparação com os dados já analisados, achamos pertinente problematizar que possibilidades teríamos para construir uma docência fundamentada nas relações entre crianças e adultos a partir do uso do Livro Didático. Assim, perguntamos: Que tempos e espaços teríamos para as ações cotidianas das crianças como o brincar e o lúdico, as linguagens, as interações? Onde e de que forma estariam contemplados seus interesses e o olhar do professor para os mesmos? E o protagonismo pedagógico compartilhado de crianças e adultos, como seria construído?

Compreendemos que a proposição do Livro Didático, com sua lógica prescritiva e conteudista não favorece uma ação docente construída a partir e com as crianças. Os acontecimentos da vida cotidiana que fazem parte da experiência das crianças, os saberes que as mesmas possuem e que devem originar processos curriculares não são considerados numa pedagogia transmissiva, como já mostramos no primeiro eixo de análise.

Outro aspecto que achamos pertinente destacar refere-se as indicações de conversas/falas entre professor e crianças sugeridas pelo material didático analisado, uma vez que percebemos que estavam, de modo predominante, relacionadas aos conteúdos a serem desenvolvidos. Escritas em cor diferenciada numa espécie de “roteiro”, as falas a serem feitas pelos professores, indicadas nos Manuais do Livros Didáticos, apresentam pouca abertura para o diálogo de situações cotidianas. Para nós, trata-se de contornos de uma ação docente que distanciam o trabalho do professor de uma perspectiva relacional, da docência que se faz para, sobre e com o ser humano, conforme apresentado por Tardif e Lessard (2014).

Indicações de como ocorreria a ação docente com as crianças também foram notadas nos manuais da coleção analisada de modo bastante pontual e detalhado, com foco nas

atividades propostas em cada página do livro, sem apresentar um caráter formativo do docente voltado a escuta das crianças. As denominações mais comuns estavam escritas com os verbos leia, diga, converse, pergunte, explore o diálogo com as crianças, dê tempo, inicie, apresente, entre outras. Ainda, os diálogos já traziam a sequência de perguntas e das respostas supostamente dadas pelas crianças, ou aquelas que deveriam ser as esperadas pelo professor, de acordo com o conteúdo.

Dessa forma, compreendemos que os Livros Didáticos, se não refletidos, servem exatamente a perspectiva da consolidação de currículos homogêneos, de controle dos fazeres das crianças e dos adultos, conformando o processo educacional em um espaço de reprodução e de conservação. Quando os “problemas” a serem resolvidos pelas crianças já estão colocados, bem como os passos de sua resolução já vem descritos, cabendo ao professor apenas o monitoramento, uma vez que as respostas para questões estão disponibilizadas ao professor no manual do Livro Didático, compreendemos que a prática pedagógica deixa de ser uma “descoberta” conjunta, perde a possibilidade de outras problematizações e vivências, e reduz-se a complexidade do mundo tanto para o adulto quanto para a criança. Podemos citar como exemplo a experiência com uma flor sugerida no livro de Natureza e Sociedade, em que a proposta é observar que quando ela for colocada num copo de água irá viver e que quando colocada num copo sem água murchará.

No manual do professor deste mesmo livro, Natureza e Sociedade, há notas explicativas ao professor com indicações de vocabulário para ser usado junto às crianças. Numa dessas notas, recomendava-se que ao invés de utilizar o termo abdômen, o professor falasse barriga, como se as crianças não pudessem entender e ou mesmo conhecer e usar os dois termos, configurando assim uma simplificação de conhecimentos científicos adaptados ao saber infantil. Da mesma forma, outra nota trazia que o termo desabrochar deve ser evitado, pois “[...] a expressão é muito difícil para crianças de 4 anos”. Além de serem reducionistas, essas notas nos parecem orientações prescritivas ao professor, como se o mesmo não pudesse junto as crianças perceber quando é adequado usar uma ou outra terminologia.

Dando continuidade a análise, evidenciamos que a centralidade do material na ação do adulto está fundamentada num papel docente de quem detém o conhecimento e prescreve atividades, o que contrasta com o papel do professor como um co-construtor do conhecimento, que segundo Edwards (2015) implica em

[...] ajudar as crianças a descobrirem seus próprios problemas e questionamentos. Além do mais, nesse ponto, ele não irá oferecer soluções prontas, e sim, ajudá-las a se concentrar em um problema ou dificuldade e formular hipóteses. O seu objetivo

não é tanto “facilitar” a aprendizagem, no sentido de “tornar tranquilo ou fácil”, e sim de “problematizá-la”, tornando os problemas mais complexos, envolventes e empolgantes. (EDWARDS, 2015, p.160)

O Livro Didático, conforme os exemplos acima analisados, não atua no sentido de priorizar na prática pedagógica com as crianças momentos de elaboração de hipóteses e resolução de problemas que surjam do contexto, como sugeriu Edwards (2015). Ao contrário, o Livro Didático se constitui como um artefato simplificador de aprendizagem das crianças e, dessa forma, o professor também acaba por construir sua docência na perspectiva de quem facilita a aprendizagem ao invés de complexificá-la. As propostas de atividades sugeridas e as orientações presentes no manual do professor deixam de incitar que ele escute as crianças e atue colaborando para que as questões as mobilizem e inquietem, sejam ampliadas e complexificadas, e que com isso sejam enriquecidas as aprendizagens do grupo, o que o afasta do seu papel de mediador, de quem, na metáfora de Edwards (2015), pega o novelo de lã e o devolve as crianças provocando novas perguntas, novas pesquisas, novos pensamentos.

Frente ao discutido nesse segundo eixo de análise, evidenciamos que o livro sugere uma docência com centralidade no adulto que conduz a relação da criança com o objeto livro, na qual ele e a criança tem como material prioritário o Livro Didático e o predomínio de atividades gráficas ou plásticas dentre algumas com outros materiais ou experiências, mas que culminam nos registros, numa lógica de que as crianças respondam ao proposto no material. Nessa ação docente desenhada com um uso não crítico desse material a pedagogia construída não é a da escuta das crianças em que nas relações entre crianças e adultos se constroem os projetos (RINALDI, 2012), mas sim aquela em que os sujeitos envolvidos não são os protagonistas do ato educativo.

5. Considerações finais

A partir da análise desta Coleção de Livros Didáticos destinados a crianças de 4 e 5 anos na etapa da Educação Infantil, destacamos e problematizamos no decorrer do texto o fazer docente a partir do uso de Livros Didáticos. Consideramos que do modo como estão postas as indicações das propostas nos materiais, tanto de maneira explícita ou implícita, a centralidade está na ação docente enquanto adulto detentor de “conhecimento”. A criança fica, neste sentido, como “agente receptor”, onde estão inviabilizadas suas potencialidades e as significações no seu cotidiano.

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

Do modo como o Livro Didático analisado na pesquisa está organizado, antecipa rotinas de estudo que a criança encontrará nos anos posteriores de sua escolarização, traz um conhecimento em lições. Aproxima a criança do que lhe deve competir nos anos escolares seguintes. Quanto ao professor, é direcionado a priorizar os conteúdos, a “dar aulas”, distanciando-o da especificidade da docência com as crianças pequenas.

REFERENCIAS:

APPLE, Michael. W. Cultura e comércio do livro didático. In APPLE, Michael. (Org.). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (pp. 81-105). Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático (Apresentação). *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004.

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 fev. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE.

_____. *Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Acessado em 15 de dezembro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Documento preliminar. Brasília: MEC 2016. Acesso em maio de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>.

BRASIL. Ministério da Educação. (sd). *Programa Nacional do Livro Didático*. Acessado em 20 dezembro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/pnld>.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2006). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 11 de abril de 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia; FERREIRA, Isabel. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995 (2ª edição)

CARRETERO, Mário. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, G. (Orgs.) *As Cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Ideologia do livro didático*. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiro. *As Belas Mentiras*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Julia. Pedagogias da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tisuko; PINAZZA, Monica. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andradre. A profissão docente na Educação Infantil. In: *Docência na Educação Infantil. Salto para o futuro: Ano XXIII - Boletim 10*, Junho 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). *Encontros e Desencontros na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

RINALDI, Carla. *Diálogos em Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e terra, 2012.

RODARI, Gianni. Imaginação, criatividade, escola. In: RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982. (p. 160-198).

SILVA, Ezequiel Theodoro. LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Acesso em maio de 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2062/2031>

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.