

**O Livro Didático na Educação Infantil:** um olhar sobre os limites e as possibilidades na prática pedagógica em escola da Rede Municipal de Ensino de Recife

Joana E. da Silva Neta<sup>1</sup>  
Maria do Carmo Costa<sup>2</sup>  
Clarissa Martins de Araújo<sup>3</sup>

**RESUMO**

O objetivo de nossa pesquisa foi compreender como as ações educativas empreendidas pela PCR e Escola possibilitaram a recepção e adesão do livro didático pelo docente da educação infantil. Realizamos a entrevista semiestruturada e o questionário com o Gestor e Professoras dos Grupos IV e V, em uma escola de referência da PCR. Os resultados revelam que grande parte das professoras percebe o livro didático apenas como um recurso de apoio ao trabalho que desenvolvem com os alunos, enquanto duas são totalmente contrárias ao seu uso. Para elas os projetos didáticos possibilitam maior aprofundamento na aprendizagem das crianças. A ausência de ações educativas prévias a inserção do LD na escola, como as formações continuadas, dificultam a recepção e adesão desse recurso pelo docente. Acreditamos que a reflexão crítica sobre experiências com o LD na Educação Infantil, contribui para minimizar as resistências, favorecendo a constituição de práticas pedagógicas de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Prática Pedagógica, Livro Didático e Educação Infantil.

**1. INTRODUÇÃO**

Nosso interesse pela pesquisa surgiu quando a partir do ano de 2014 a Prefeitura do Recife adotou o livro didático Positivo na Educação Infantil. Como professoras dos grupos IV e V tivemos e observamos nas colegas de trabalho, dificuldades e inseguranças no manuseio desse novo recurso em sala de aula. Num primeiro momento, pudemos perceber que os docentes e a gestora da escola não tinham clareza sobre o uso do livro didático nessa modalidade de ensino, tampouco sobre as ações desenvolvidas pela PCR para este fim, o que também se refletiu nas próprias ações da Escola para a apropriação do livro didático pelos professores da educação infantil.

---

<sup>1</sup> Estudante de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. E-mail: joana356@hotmail.com

<sup>2</sup> Estudante de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. E-mail: mariadocarmoc2@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Doutora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação – UFPE. cmaraujo@ufpe.br

O LD faz parte do Programa de Letramento do Recife (PROLER), que tem como objetivo proporcionar às crianças da rede municipal a aquisição da leitura e escrita até os sete anos, de modo a garantir os seus direitos à cidadania. Nesse sentido, através desse Programa, a PCR inicia o processo de alfabetização/letramento dos estudantes no grupo IV e V da educação infantil, com o LD Positivo, visando com isso possibilitar que eles sejam alfabetizados no 2º ano do Ensino Fundamental I e reduzir os índices de analfabetismo funcional existentes no Ensino Fundamental II. Além disso, a PCR pretende melhorar o IDEB das escolas, reduzir a evasão escolar e os índices de analfabetismo no município do Recife.

Os estudos de Silva e Bezerra (2008) e Bunzen (2002), realizados em escolas particulares de educação infantil, revelam que apesar do LD não ser um recurso obrigatório nessa modalidade de ensino, ele já faz parte do cotidiano das mesmas. Os autores destacam que embora o LD não estivesse presente, naquele momento, nas escolas públicas, ele servia de ferramenta para auxiliar o professor durante o processo de elaboração de atividades, assim como observado nas escolas particulares, o que aponta que o LD é essencialmente um gênero do discurso secundário, que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s).

Existe a clareza que no processo de ensino-aprendizagem o professor é sempre mediador, que está sempre, de alguma forma, organizando sua prática, visando com isso levar seus alunos a alcançar os objetivos traçados em seu plano de aula. Para Padilha (2012, p.75), o problema na educação escolar está na qualidade da mediação, na compreensão das práticas educativas, métodos e objetivos, que podem ou não proporcionar a aquisição dos conhecimentos desejados pelos alunos e alunas.

O livro didático, como nos chama nossa atenção Silva e Carvalho (2004), se constitui, ainda nos dias atuais, como principal recurso pedagógico em sala de aula, orientador do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os autores alertam que o livro didático é importante no processo educacional, uma vez que ele é um instrumento de difusão de ideologias, onde se transmite e se transfere conhecimentos dos mais diversos tipos, provenientes tanto do senso comum como do meio científico e tecnológico, ou seja, conhecimentos

ligados à comunicação e perpetuação de valores, ideais, costumes, dentre muitos outros.

Os autores (ibidem) nos levam a refletir sobre o campo da formação de professores, destacando que o mais importante é desenvolver a capacidade crítica dos docentes sobre o emprego do livro didático, para que eles não se transformem em meros seguidores das orientações contidas nestes materiais didáticos. Tais ideias nos reportaram a realidade das escolas de Educação Infantil da PCR, como apontamos acima, que ao receberem o LD pela primeira vez nessa modalidade de ensino, não sabiam como utiliza-lo com as crianças.

Compreendemos a criança da educação infantil como sujeito histórico e social e, portanto, como um ser que se encontra inserido ativamente no contexto que o cerca. Em seus estudos, Rivero (1996) procurou relacionar a concepção de infância dos profissionais da educação infantil, com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, nos indicando que ao conhecer o significado de infância, os professores têm condições de aprofundar o conhecimento sobre a pedagogia que é posta em prática com crianças de 4 a 6 anos e possibilitar a formação social de todos.

Diante do exposto, buscamos desenvolver uma pesquisa cujo objetivo principal foi compreender como as ações educativas empreendidas pela PCR e Escola possibilitaram a recepção e adesão do livro didático pelo docente da educação infantil, em particular daqueles que atuam com as crianças do Grupo IV e V. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: a) conhecer qual o significado do livro didático na educação infantil para os docentes e gestores da escola; b) caracterizar que ações educativas foram desenvolvidas pela PCR e Escola para a recepção e utilização do livro didático na educação infantil e por fim, c) identificar quais as dificuldades nas práticas desenvolvidas pelos professores no uso do livro didático nessa modalidade do ensino.

Assim, organizamos o trabalho em três eixos. No primeiro apresentamos a discussão sobre os aspectos históricos da educação infantil no contexto brasileiro; em seguida trazemos uma revisão histórica do LD na educação infantil e por fim tecemos algumas considerações sobre a constituição de práticas pedagógicas na Educação Infantil no diálogo com o livro didático.

Já no segundo eixo, apresentamos a metodologia da nossa pesquisa, ou seja, a abordagem que nos apoiamos para execução da mesma, o tipo de pesquisa adotado, o campo de investigação, nossos sujeitos, os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No terceiro eixo empreendemos a análise e interpretação dos dados coletados, trazendo por fim, nas considerações finais, algumas reflexões sobre a temática em questão.

Acreditamos que esse estudo pode apontar limites e possibilidades no uso do livro didático na educação infantil, de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, a partir do contexto sócio-histórico que se encontram.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 A educação infantil no contexto brasileiro**

Lembramos que os indivíduos passam por fases em suas vidas, sendo a primeira delas a que chamamos de infância. Esta fase é o início de tudo que somos, é nela que vamos desenvolver capacidades e habilidades que gradativamente irão interferir em nosso desenvolvimento global, refletindo ao longo de toda nossa vida.

De acordo com Zilberman (2003), em meio à idade média não existia uma consideração especial com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como espaço separado. Ou seja, não havia uma atenção às necessidades educacionais que envolviam a sua formação social. Crianças e adultos compartilhavam os mesmos eventos, embora nenhum laço afetivo os aproximasse.

A autora (ibidem) destaca que na idade moderna, as transformações sociais, políticas e econômicas provocaram mudanças no interior da família, levando-a a se preocupar com a educação da criança, o que gerou um maior controle no desenvolvimento intelectual da mesma e manipulação de suas emoções. Essas mudanças propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola e o gênero literário dirigido às crianças. A proximidade das

crianças, cada vez mais presente nos livros didáticos, não é por acaso, pois os primeiros textos são escritos por pedagogos e professores com intuito de educar crianças desde a infância (ZILBERMAN, 2003).

Contribuindo para esse debate, Kramer (1997) reforça que, com a Revolução Industrial, consolida-se a sociedade capitalista e nela a criança torna-se alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação posterior. Surgem as creches e pré-escolas; as primeiras para atender as crianças de zero a três anos e as segundas para atender as crianças de quatro a seis anos que haviam saído das creches, mas ainda não frequentavam a escola.

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC, como a Lei 5692/71, menciona rapidamente a educação pré-escolar (Art. 19), revelando o lugar marginal ocupado pela educação da criança menor de 7 anos e do seu profissional. Além deste, o parecer nº 2018/74, que preconizava a necessidade e a urgência do fortalecimento da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil, para a população de zero aos seis anos, do então Conselho Federal de Educação, defendia a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. Os estudos realizados por Angotti (1994) e Kramer (1995), entre outros, salientam que as creches e pré-escolas nesse período tinham um cunho assistencialista, higienista e não pedagógico. Aos poucos essa concepção foi se modificando e incorporando a ideia de que essa etapa da escolaridade era uma preparação para a escola fundamental.

De acordo com Kramer (2006), no Brasil as lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e as discussões sobre a atuação do Ministério da Educação nos anos de 1990, são parte de uma

história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade para o povo brasileiro.

Incorporando as orientações da Constituição de 1988, o MEC (BRASIL, 1994) publicou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI 9394/96), norteando, dentre outras ações, a política de educação infantil, as quais a compreende como primeira etapa da educação básica, integrando creches e pré-escolas, como ação complementar à família, integrando educação e cuidado. Os princípios enfatizam a ação educativa por intermédio de especificidades no currículo, na formação do profissional, normatizando o acolhimento de crianças com deficiências e estabelecendo como objetivos da política de educação infantil: expandir a cobertura, fortalecer a nova concepção e promover a melhoria da qualidade, sendo na oferta da mesma de responsabilidade dos municípios.

Concordamos com Kramer (2006) quando ela afirma que do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Surgem diferentes concepções de infância, currículo e atendimento às crianças; práticas alternativas e diferentes matrizes da educação infantil. Os direitos das crianças, consideradas cidadãs, foram conquistados legalmente, sem existir, no entanto, dotação orçamentária que viabilizassem a consolidação desses direitos na prática; nem exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores.

A Educação Infantil recebe um novo impulso com o surgimento do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) elaborado pelo Ministério da Educação em 1998, este documento traz uma compreensão de que as crianças possuem especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, sentindo e pensando o mundo de um jeito próprio.

De acordo com a pesquisa de Nunes e Corsino (2011) a opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental, são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os

movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. O diálogo entre estas duas dimensões – político-administrativa e técnico-científica – produziu a ideia de educação infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4-5), mas, em tese, sem fragmentação do processo educacional.

A Lei nº. 11.274/2006 institui o ensino fundamental de nove anos de duração e a inclusão das crianças de 6 anos de idade nessa modalidade do ensino. Em sendo assim, as crianças com 6 anos completos até o início do ano letivo, não fazem mais parte da educação infantil. A intenção dessa Lei, no entender de Didonet (2007), foi evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação.

Contudo, o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzindo-os a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, esse ingresso tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas, onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir).

É importante ter em mente, portanto, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1988), os objetivos da educação para as crianças de 4 a 6 anos, de modo que estes orientem práticas pedagógicas que garantam a formação social das pessoas desde a infância. De acordo com o referido documento (ibidem, p.131), para esse grupo em foco, é necessária uma educação que venha,

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos, participando de diversas relações de intercâmbio social, na qual possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;

- familiarizar-se com a escrita por meio de manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos, ainda que de forma não convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher livros para ler e apreciar.

Reconhecer o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade significa oferecer subsídios para os professores, desde a educação infantil, para que ele possa elaborar um plano de aula que possibilite o desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus educandos. O uso do livro didático nessa modalidade do ensino requer, portanto, uma atenção especial para que não haja prejuízo na formação social do público em questão. Para isso, discutiremos a seguir sobre o histórico do LD e as propostas curriculares que orientam as ações na Educação Infantil.

## **2.2 O Livro Didático na Educação Infantil**

De acordo Stray (1993, apud FREITAS e RODRIGUES 2007), o livro didático pode ser definido como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (1993, p. 77-78). Ainda segundo as autoras, no universo escolar atual o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, Internet, dentre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central. Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36)

Como nos chama atenção Freitag, Costa e Mota (1989), não existem estudos sobre o surgimento do livro didático no Brasil. No entanto, foram as mudanças sociais e políticas ocorridas na década de 60 que foram



consideradas determinantes para a legitimação do livro didático. Nessa época houve a democratização do ensino e as classes populares, com diferentes práticas e formas não padronizadas de língua, chegam as escolas e com elas, chegam professores, que também pertenciam a essa classe e não possuíam conhecimentos profundos sobre a língua, e que recorriam aos livros para prepararem as aulas (BEZERRA, 2005).

Segundo, Batista (2011) o Livro Didático (LD) faz parte da história da escola há pelo menos dois séculos, povoando o imaginário da comunidade que faz o seu uso: família, escola, família e governo. A família tem como referência de “bom ensino” a prática de exercícios exaustivos.

Nas décadas de 70 e 80, os estudos de Nosella (1979), Freitag (1989), Deiró (1981), Mota (1989) e outros, apontavam mecanismos utilizados pelas classes dominantes para, através do LD, inculcar seus valores aos mais pobres. Nos dias atuais, as pesquisas de D’Ávila (2008), Lajolo (1996), Costa (2007) sobre o LD giram em torno das questões didáticas-pedagógicas e sua relação na prática em sala de aula. Antes de tudo, Lajolo (1996, p. 4) procura chamar atenção ao significado do LD, afirmando que,

[...] para ser considerado didático, um livro precisa ser usado de forma sistemática, no ensino e aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar.

Nessa mesma direção, os estudos de Silva e Silva (2011) apontam que já na década de 70 havia a ideia de que o livro didático orientaria o processo de ensino aprendizagem, provocando, assim, a perda da autonomia por parte dos professores. O LD é um recurso estruturador do trabalho pedagógico.

Esse período é marcado, portanto, pelo entendimento do livro didático não como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como uma autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula (FREITAG, COSTA e MOTA 1989). Nessa perspectiva, o livro didático é um material impresso destinado aos processos de ensino aprendizagem, presente no dia a dia das salas de aula e que influencia a organização do trabalho docente, de modo a determinar conteúdos, o que se ensina, as estratégias e o como se ensina.

Retomando a pesquisa de Batista (2011), a autora mostra que o livro didático possui características que o diferencia dos demais livros, por uma série de fatores, tais como: sua lógica, público específico e sua utilização restrita. Diante dessa situação, alguns pesquisadores chamam o LD de manual didático por entenderem que, diferentemente do livro comum, deveria ser lido página por página de forma linear.

Trata-se de um livro que parece ter um prazo de validade ao final de cada período escolar, quando o aluno o deixa de lado ou entrega para outra pessoa utilizá-lo, o que leva alguns autores afirmarem que o LD tem usuário ao invés de leitores (LAJOLO, 1996). Além disso, o livro didático aparece nas prateleiras de livrarias somente no começo do ano letivo, sempre voltado para o público escolar, sendo pouco visto em bibliotecas particulares.

No entanto, ele é um material para ser utilizado em uma situação específica, que é durante o processo de ensino e aprendizagem, tanto em grupos, como individualmente. Sem dúvida, trata-se de um gênero particular na literatura em geral, entendido por muitos como um livro de menor importância, mas que demanda a elaboração de ações educativas que estabeleçam um elo com o contexto sócio-histórico em que se encontram as crianças e professores (BOURDIEU, 1992).

De acordo com o autor (ibidem), o LD surge com as mudanças sociais e políticas na sociedade, sendo utilizado pela classe dominante como um instrumento para inculcar seus valores sociais aos mais pobres.

Diante das considerações anteriores, percebemos que o livro didático é um recurso que modifica as ações educativas já existentes, determinando as estratégias de ensino. No próximo item discutiremos sobre as implicações no LD nas práticas pedagógicas do professor.

### **2.3. A constituição de práticas pedagógicas na Educação infantil no diálogo com o livro didático.**

O livro didático é considerado como o recurso que direciona os professores em sua prática pedagógica e os discentes nas atividades realizadas na escola e em casa. Muitos professores utilizam como um manual de instrução na sala de aula e os alunos são orientados a executar o que esta

sendo proposto, sem questionar, tornando assim, como o guia do processo ensino/aprendizagem.

Entende-se nesse contexto que o livro didático não deve ser considerado como o único material de conhecimento disponível para o discente e o professor, pois sendo utilizado como uma ferramenta no processo educacional, o educador deve ter consciência de realizar um trabalho diversificado, buscando em outras fontes informações ou conteúdos que venha complementar o livro didático garantindo o aprendizado da criança na educação infantil.

Pessoa (2009, apud RICHARD 1998, p.135) sugere que o professor deva “desconstruir” ou “reconstruir” o livro didático para que eles contemplem melhor as necessidades dos alunos ou estilos de ensinar desse professor. Todavia, sob a ética de ensinar da formação do professor como intelectual crítico e reflexivo, esse professor artista deveria ser capaz não de desconstruir ou reconstruir os livros didáticos, mas sim de construir o seu próprio material didático.

Pesquisas realizadas por Silva e Carvalho (2004) afirmam que o LD pode se constituir num bom recurso para professores e alunos, enquanto espaço onde são transmitidos conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, se provoque e se instigue o pensamento e a criatividade dos alunos. Seria um material de apoio ao trabalho do professor, porque, a partir de uma escola pensada e efetivada democraticamente, os professores e a equipe pedagógica estariam se reunindo para pensar e definir os critérios que estariam elegendo para a escolha destes livros, além de estarem sempre refletindo, questionando e reelaborando os conteúdos dos livros escolhidos para se trabalhar em sala de aula. Isso significa perceber a educação numa perspectiva que está além do trabalho em sala de aula, de responsabilidade única do professor. Neste sentido, Souza (2007, p.179-180) afirma que,

A práxis é uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo, que é a educação, pois é uma ação organizada com finalidade e objetivos explícitos a serem trabalhados coletivamente. É a ação coletiva de formação humana do sujeito humano, na perspectiva filosófica por nós assumida, que busca garantir as

condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todas e todos em todos e em qualquer quadrante do planeta.

Entender a práxis como uma ação coletiva na educação infantil e demais modalidades do ensino implica em fortalecer o diálogo nas relações educacionais estabelecidas entre a direção, coordenação, secretaria, a família e outros profissionais como: os responsáveis pela limpeza, merendeiras, estagiários, porteiros. Geralmente esses profissionais não atuam diretamente com as crianças, mas estão presentes na escola e participam da vida dos discentes.

Na mesma perspectiva, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 98) afirmam que a participação de todos ajuda no trabalho educacional das crianças do pré-escolar, pois

Convém que as pessoas que têm contato com as crianças estabeleçam uma estrita coordenação com as professoras, para facilitar a consecução dos objetivos que a escola ou o ciclo fixou a educação das crianças nesse nível de idade.

Nesse sentido, Freire (2010) destaca que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, pois é pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática.

O processo de formação implica, portanto, no resgate de conhecimentos produzidos pelos docentes, em espaços diversos, que os levem a refletir de forma crítica sobre as ações educativas desenvolvidas em sala de aula, ou seja, como nos chama atenção Carvalho (1999, p. 4), é preciso

[...] resgatar o conhecimento que as professoras já produziram na sua prática, esta entendida como um espaço de produção de conhecimento. E através do confronto/troca de saberes em grupo de estudos, cursos, palestras, seminários, observações (olhar a prática), procurar superar lacunas de formação acadêmica e os impasses/dificuldades do ensinar, com base em conhecimentos produzidos na área da educação infantil que levem as professoras à reflexão-crítica sobre sua prática.

Entendemos que o processo de formação continuada do professor é fundamental para que se tenha consciência do que se faz e para refletir sobre a

prática pedagógica desenvolvida pelos autores nela envolvidos, possibilitando uma visão crítica das atividades e procedimentos que são realizados na sala de aula e dos valores culturais e pedagógicos inerentes da docência. Souza (2007) salienta que a práxis pedagógica é a condensação/síntese da prática docente, da prática discente, da prática gestora, sendo estas permeadas pelas relações de afetos (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática que garanta a construção de conhecimentos, ou conteúdos pedagógicos, de acordo com os valores de determinados grupos culturais, de modo a atender a fins e objetivos de interesse comum.

A prática pedagógica na Educação Infantil, com o uso do livro didático vai exigir, portanto, que o professor tenha atitudes de pesquisador e não apenas de transmissor de conhecimentos científicos, que conheça seus alunos, para que os mesmos sejam sujeitos autônomos e participativos do processo de construção de seus conhecimentos.

Diante do acima exposto, desenvolvemos nossa pesquisa adotando a metodologia que melhor respondesse aos objetivos propostos, conforme apresentamos a seguir.

### **3. METODOLOGIA**

Nossa pesquisa se apoiou na abordagem qualitativa, que segundo os autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2006), significa desenvolver estudos numa situação natural, rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Esse tipo de pesquisa enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes através de um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

Realizamos o estudo de caso, pois como nos aponta Robert Stake e Robert Yin (2006, apud ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER), o caso pode ser crítico, extremo ou único, ou então revelador, e deve focalizar fenômenos sociais complexos, retendo as características holísticas dos

membros da vida real. Ou seja, é uma investigação que focaliza um fenômeno original, tratando-o como um sistema delimitado, cujas partes são integradas.

Compreender na prática pedagógica de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Recife os limites e as possibilidades do uso do Livro Didático na Educação Infantil constitui para nós mais um desafio de aproximação que de apropriação da realidade. Assumimos o desafio de realizar o estudo com base na tríade prática pedagógica-educação infantil-livro didático. Nos detivemos na escola por ser este um espaço responsável pela formação social dos educandos e de formação acadêmica. Nela, reside a possibilidade de efetivação da práxis pedagógica em direção à oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos.

### **Delimitação do campo de investigação**

A pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Municipal de Recife. A escolha da instituição de ensino considerou os seguintes fatores: ser uma escola de referência na educação infantil; atender exclusivamente essa modalidade do ensino e ter adotado o LD para os grupos IV e V no ano de 2014, seguindo a determinação da PCR. Entendemos, de acordo com Mynayo (1998, p. 105), que este é “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”.

A escola foi criada em 02/08/1958 e tornou-se centro de referência devido às práticas educativas assumidas pelo seu corpo docente e técnico-pedagógico numa perspectiva construtivista, com ênfase no letramento e alfabetização, através de projetos didáticos, orientadas pelo paradigma da educação inclusiva. Ela se destaca pela sua ação educativa globalizadora e multiprofissional e por dinamizar os saberes e práticas desenvolvidas para o esforço educativo da formação alfabetizadora, numa perspectiva integral da criança.

Por causa do seu percurso histórico, a identidade de Centro de Referência em educação infantil foi fundamentada na continuidade das práticas inovadoras, sempre conectadas ao debate educativo local e nacional. A escola

é campo de estágio e pesquisa dos cursos de formação de educadores, desde o normal médio, passando pela academia (graduação e pós-graduação) de entidades públicas e privadas, de estados vizinhos, do país e até mesmo de outros países.

O prédio é uma construção específica para a Educação Infantil, contendo: oito salas de aula, duas com dois banheiros (destinados ao uso de meninos e meninas); uma biblioteca; uma sala de professores e direção; uma copa/cozinha; dois banheiros destinados aos funcionários (feminino e masculino); uma área arborizada interna que faz conexão entre as oito salas de aula; um pátio externo; uma sala de recepção; uma sala de Recursos Multifuncionais (SRMF); um parque de recreação; uma pequena sala com subdivisões, onde funcionam um espaço administrativo e almoxarifado.

Atende as crianças de 3 à 5 anos, de famílias residentes na Região Metropolitana do Recife e também as crianças vindo de outras cidades, como por exemplo: Olinda, Paulista e Jaboatão dos Guararapes.

Por indicação da Secretaria de Educação da cidade do Recife, famílias com crianças com necessidades educacionais especiais têm demandado a matrícula de forma mais expressiva na unidade escolar, reconhecendo a escola como próxima às instituições de saúde e atendimentos de apoio e também pelo movimento de inclusão que tem marcado a história da sua contribuição pedagógica.

A partir dos dados acima apresentados, podemos perceber que a escola campo de investigação apresenta, não apenas, um corpo de profissionais com larga experiência na docência, mas também se constitui como um espaço pedagógico com possibilidades de desenvolver ações educativas em prol de todos seus educandos.

### **Sujeitos da pesquisa**

Nossos sujeitos foram seis professoras do grupo IV e V e uma gestora de uma Escola de Educação Infantil da rede Municipal do Recife (RMR).

Inicialmente apresentamos no quadro 1 o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, contendo os dados coletados no questionário. Aqui já nos

referimos a eles através dos respectivos códigos **P1**, **P2**, **P3**, **P4**, **P5**, **P6**, e da gestora **G**, que lhes atribuímos visando respeitar o anonimato na pesquisa.

**Tabela n. 01 – Quadro dos sujeitos da pesquisa**

<b>Nome</b>	<b>Formação</b>	<b>Função</b>	<b>Faixa etária</b>
<b>G</b>	Pedagogia/ Especialização em Educação	Dirigente Escolar	Entre 46- 50
<b>P1</b>	Pedagogia/ Especialização em Educação	Professora/ secretária	Entre 41- 45
<b>P2</b>	Pedagogia/Habilitação em Administração escolar	Professora	Acima de 51
<b>P3</b>	História/Pós-graduação em História da Educação	Professora	50 anos
<b>P4</b>	Letras	Professora	Entre 46- 47
<b>P5</b>	Pedagogia/ Biologia	Professora	50 anos
<b>P6</b>	Pedagogia/ Especialização em Educação	Professora	50 anos

### **Procedimentos de coleta de dados**

Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada, pois segundo Bogdan e Biklen (1994), esta permite que se obtenham dados comparáveis entre vários sujeitos e pode ser utilizada após o trabalho de investigação. A entrevista seguiu um roteiro básico, mas flexível, procurando guiar o aluno(a)/pesquisador(a) através dos principais tópicos da pesquisa.

### **Procedimentos de análise dos dados**

Tomamos como base para a análise dos dados o procedimento de análise temática, pois como Bardin (1977, p. 105) nos diz “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Verificamos tantos os conteúdos revelados nos dados coletados, como os conteúdos não expressos através dos mesmos. Nesse sentido, nossa análise foi operacionalizada a partir de três operações básicas como: (1) a exploração do material; (2) o tratamento



dos resultados obtidos por meio das entrevistas; (3) e a interpretação dos resultados, a partir da inferência.

A seguir, apresentaremos nossos resultados em dois momentos: no primeiro buscamos conhecer como a gestora e as docentes percebem o Livro Didático na Educação Infantil, para em seguida caracterizar as ações educativas desenvolvidas pela PCR e Escola com vistas a facilitar a recepção e uso do LD pelos docentes nesta modalidade do ensino. Nesse momento, apresentamos os limites e as possibilidades que os docentes apontaram quando da utilização do LD no processo de ensino-aprendizagem.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1 O Livro Didático na Educação Infantil: o que pensam docentes e gestor da Rede Municipal de Ensino do Recife?**

Chamamos atenção nesse estudo sobre o significado do LD na Educação Infantil para os professores e gestor, pois entendemos que o sentido atribuído às atividades escolares interfere nas ações educativas que são desenvolvidas com as mesmas. De acordo com Batista (2011) a escolha do livro didático está diretamente vinculada ao seu uso, por exemplo, se a escola adota como metodologia de ensino o projeto didático, como é o caso da escola investigada, seria ideal um livro que também tivesse essa proposta de trabalho, pois a participação em projetos estimula a curiosidade e criticidade na construção do conhecimento. Como nos chama atenção a gestora,

(...) quando a gente trabalha com projetos didáticos é uma amplitude maior de aprendizagem, de conhecimentos, tanto para o professor como para a criança, e o LD ele chegou assim, afunilando esses conteúdos. (G)

O LD é um instrumento que traz ideias e valores sociais, cabendo ao professor dar sentido as atividades pedagógicas presentes nele. Por isso, aliado aos investimentos na qualidade do livro didático, deve-se também ter um preparo maior na formação docente.

No conjunto das narrativas, dos seis professores sujeitos da pesquisa, percebemos que três consideram o LD como um recurso para auxiliar o professor, não se constituindo o mesmo como o principal instrumento de trabalho, conforme vemos abaixo:

(...) é um recurso facilitador para execução das atividades, no entanto desde que haja a participação do professor na escolha do LD. **(P2)**

(...) eu vejo o livro didático como uma forma de apoio e às vezes de desconstrução. **(P3)**

Eu acho que é um recurso, uma ferramenta que auxilia, não é, no processo. **(P6)**

Entretanto, vale destacar uma resistência grande por parte de dois professores ao LD, por entenderem que este recurso não possibilita uma educação de qualidade a todos os seus alunos, como podemos ver abaixo:

(...) Eu acho que o LD na educação infantil não faz diferença na educação das crianças, o trabalho na educação infantil, aqui nessa instituição em que eu trabalho sempre foi feito e muito bem feito sem o recurso do LD, ele é dispensável. **(P1)**

(...) Primeiro lugar eu sou contra o LD, eu acho que a gente trabalha diversificadamente, a gente tem esse hábito de ver o aluno, cada aluno por cada aluno, eu acho que o livro ele massifica, acho que o livro ele tem pouco espaço pra o trabalho. Tem muita atividade repetitiva, e eu acho que cada turma é uma turma, né? Esse grupo V meu desse ano não é o grupo V do ano passado, não vai ser o grupo V do ano que vem, enfim. **(P4)**

Esse entendimento das professoras reforça a superação da percepção sobre o LD presente na década de 70, sinalizada por Silva e Silva (2011), quando eles revelam em seus estudos a ideia de que o livro didático orientaria o processo de ensino aprendizagem, provocando assim, a perda da autonomia por parte dos professores, tornando-se o LD um recurso estruturador do trabalho pedagógico.

Vale ressaltar ainda, que para a maioria dos professores o LD não é percebido de forma positiva, levando-os, por vezes, a rejeitá-lo por causa, principalmente, da forma não dialogada entre PCR e professores, bem como

do atraso na chegada desse recurso para o trabalho com todos os alunos. Isso fica claro nas falas de **P1**, **P3** e **P5** como podemos observar abaixo:

(...) o livro já chegou à instituição com bastante atraso, depois do início do ano letivo, não chegou em quantidade suficiente na escola, e assim, o professor não teve o tempo necessário para conhecer o livro, ver o que o livro traz e se planejar. (**P1**)

(...) não concordo porque foi colocado o livro para trabalhar na sala de aula sem uma análise pedagógica por parte dos professores e coordenadores, foi tipo assim, uma imposição. (**P2**)

(...) o LD chegou num período bem depois do início das aulas, e foi assim, uma coisa em pequenas quantidades, teve turmas que receberam, turmas que não receberam, eu tenho dezessete alunos e só chegaram onze, como é que eu ia trabalhar com umas crianças e outras não. Então fiquei aguardando chegar e não chegou, nós já estávamos na segunda unidade e estava chegando o primeiro e em pequenas quantidades, eu desprezei o livro e continuei na minha proposta, a proposta da escola de construção. (**P3**)

(...) e aí em março e abril, foi que a gente começou a receber os livros, não foi de imediato, quase o primeiro bimestre todo a gente trabalhou com as nossas atividades, aí ele caiu de paraquedas (o livro). (**P5**)

Isso nos leva a reforçar a necessidade em se garantir aos docentes, tanto por parte da PCR, como da Escola, formações profissionais que os preparem para enfrentar a realidade educacional, pois como nos alerta Freire,

Enquanto na prática 'bancária' da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é 'depositado', se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos. (FREIRE, 1987, p. 120).

A 'prática problematizadora' contribui, portanto, na elaboração prévia do planejamento, uma vez que este se constitui como instrumento de trabalho do professor e do especialista, os quais devem ajustar as diferentes demandas educacionais, como por exemplo, o uso do LD às práticas pedagógicas em sala de aula. Em relação a isso, Oliveira (2009), ressalta que a presença do planejamento orienta e fundamenta a ação educativa dentro das relações

pedagógicas institucionalizadas, as quais vão nortear a prática com o LD entre o professor e o aluno.

Assim, percebemos que as formações e o planejamento são necessários e auxiliam para significar e organiza um ensino de qualidade, pois precisamos ter clareza dos objetivos das políticas educacionais, do que a escola e professores querem almejar para os alunos, pois a partir daí poder-se-á oferecer uma educação adequada as necessidades de cada discente.

#### **4.2 Limites e possibilidades na prática pedagógica escolar para a recepção e utilização do LD na Educação Infantil**

Primeiramente, consideramos relevante conhecer as ações desenvolvidas pela Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) para viabilizar a recepção do Livro Didático (LD) na escola, uma vez que entendemos que esta implantação do LD implica em mudanças na prática pedagógica na escola e está além da prática de ensino na sala de aula.

A partir das falas dos nossos sujeitos, percebemos que as ações da PCR tiveram, inicialmente, como foco central os gestores das escolas da Educação Infantil. Como revela a nossa gestora, houve num primeiro momento a realização de reuniões para os gestores e coordenadores, sendo feito em seguida a comunicação do LD na escola. Num segundo momento, a PCR realizou algumas formações sobre o uso do material com professores da Educação Infantil. Esse fato pode ser constatado nas narrativas das professoras e gestora, como vemos a seguir:

(...) na verdade é um projeto antigo, que vem sendo trabalhado desde que o Banco Mundial entrou nessa história, então, quando se cogitou a vinda da verba do Banco Mundial, algumas pessoas da gestão foram convidadas para analisar algumas editoras que trouxeram o material desse tipo, tipo um programa como eles chamam, eu fui uma dessas pessoas. **(G)**

Já os professores não apontam nenhuma ação educativa que tenha sido desenvolvida pela PCR e pela Escola de modo a contribuir para a adesão

desse recurso em sala de aula. Sobre as formações, as professoras criticaram o fato de ter ocorrido poucas, pois isso teria ajudado na recepção e adesão do livro em sala de aula. De modo geral, a grande maioria das professoras expressam as lacunas existentes na formação inicial para o trabalho na Educação Infantil e lamentam o fato da PCR não tê-los convocados para participar da escolha do LD, uma vez que são eles quem recebe e utiliza o recurso em sala de aula.

Eu não sei dizer quais foram os passos que a Secretaria da Educação da Prefeitura do Recife fez para a chegada deste material (do livro), mas acredito tenha acontecido uma licitação para a chegada desse material, mas o professor, ele não foi consultado, ele não foi consultado para a escolha desse livro... **(P1)**

O correto seria o professor, o grupo docente da escola escolher, mas aqui na rede não foi dessa forma, pelo menos no que se refere a Educação Infantil. Então foi adotado esse Livro na rede em que o professor não participou da escolha do livro. **(P2)**

A escola fez uma demonstração do material, mas ela também desconhecia o livro. **(P4)**

A escola reuniu o grupo para analisar e vê o que era conveniente ou não. **(P6)**

Essa realidade reforça, mais uma vez, a importância da formação continuada do professor como espaço para reflexão de sua prática docente e também, como afirma Imbernón (2006), como uma maneira de proporcionar ao professor uma formação que o ajude a ampliar o conhecimento profissional, que permita-lhe avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado; alargar as competências necessárias para modificar as tarefas educativas, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e, sobretudo, comprometer-se com o meio social.

Para o autor (ibidem) o professor(a) não deve ser apenas um técnico que desenvolve inovações pré-estabelecidas, mas deve participar ativamente no processo de mudança de forma ativa, dinâmica e flexível. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa

colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve.

As alegações de **G** e de **P2** apontam dificuldades quanto ao manuseio do LD, que acreditamos serem decorrentes da ausência de uma participação ativa no processo de inserção desse recurso pedagógico na realidade da Educação Infantil da rede municipal de ensino do Recife. Essa participação lhes permitiria posteriormente aliar com tranquilidade e qualidade o LD aos projetos desenvolvidos na escola.

(...) se o professor, que aí meus professores começaram a fazer o seguinte, adequar, mas, aprofundar, aí demanda mais tempo ainda, porque se ele vai aprofundar naquilo que o livro está trabalhando, ele vai pesquisar, ele vai trazer material concreto para trabalhar com as crianças, tudinho, e haja tempo. Então dois meses a gente conseguia fazer um projeto riquíssimo, hoje a gente já não está conseguindo mais. (**G**)

(...) A escola trabalha muito com a linha de Emília Ferreiro, o construtivismo, então aqui tudo é construído, com a participação efetiva da criança e o livro traz muitas atividades prontas e a criança muitas vezes não tem motivação para executar. (**P2**)

O fato da escola sempre ter trabalhado com projetos dificultou ainda mais o uso do LD na Educação Infantil, pois isso os deixou, em sua maioria, resistentes quanto ao papel do LD na formação de seus educandos. Para os sujeitos da pesquisa, o trabalho com projetos dá uma amplitude muito maior de aprendizagem, de conhecimento, de pesquisa, tanto para o professor como para as crianças.

Apesar das dificuldades apontadas, as professoras fizeram adaptações em seus planos de aula para o manuseio do LD na sala, a partir de conhecimentos que não vieram exclusivamente de suas formações (inicial e continuada), mas a partir de alternativas elaboradas com outros docentes e que possibilitaram a realização de seu trabalho com o LD e com as crianças, conforme exigências da PCR. Como podemos ver abaixo:

(...) eu procuro fazer assim da forma mais prazerosa, primeiro eu procuro ver anteriormente o que eu vou trabalhar naquele dia, então assim, eu procuro trazer outros recursos de fora (...) porque o livro pelo livro fica aquela coisa bem, bem mecânica e não é a proposta da educação infantil. (**P1**)

(...) a gente tem um grupo de professores que são antigas na área, e que têm uma experiência vasta, então isso, junta-se as experiências, trocam-se as ideias, a ideia de uma junta com a da outra e aí a gente vai enriquecendo de um modo geral, termina sendo dinâmico, porque a ideia de uma junta com a da outra e faz uma sopa. **(P5)**

Diante do acima exposto, pudemos perceber que a ausência de ações prévias da escola e PCR com relação à introdução do Livro Didático na Educação Infantil, não promovem uma aceitação e utilização adequada do LD. Tais ações propostas ocorreram quando o livro já estava na escola, o que fez com que as professoras criassem estratégias para superar as dificuldades decorrentes da inexperiência quanto ao uso do LD nessa modalidade do ensino. A capacidade dos docentes em superar as adversidades na prática educativa, nos leva a refletir no que Tardif (2008) fala sobre o saber profissional dos professores, quando ele afirma que os diferentes saberes estão presentes na prática do professor e são provenientes de várias fontes e lugares de aquisição. Estes se originam dos saberes pedagógicos, dos saberes sociais, de sua própria história de vida e entre outros, acompanhando os docentes em sua formação universitária e continuada.

Dessa forma, concordando com Kramer (2003), entendemos que mais importante que adotar uma metodologia pré-elaborada, é construir, na prática pedagógica, a metodologia apropriada às necessidades e condições dadas para uma aprendizagem de qualidade.

Para tanto, é preciso que gestores e docentes tenham consciência de suas ações educativas, ou seja, que apresentem uma postura ética, de respeito aos interesses dos educandos enquanto sujeitos sociais, assumindo um papel de formador crítico reflexivo, pois, como nos chama atenção Freire,

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (...) É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1996, p. 17-19).

Diante do acima exposto, acreditamos que a efetivação de ações prévias por parte da PCR aos docentes e gestores pode minimizar as lacunas

existentes em suas formações, como também leva-los a perceber a escola como um espaço para troca de experiências, ou seja, de uma prática coletiva, ética, que respeite o direito à uma educação de qualidade de seus educandos.

## **5. CONSIERAÇÕES**

Nesta pesquisa tentamos compreender a recepção do livro didático na educação infantil, nas turmas do grupo IV e V, conhecendo os limites e as possibilidades do uso do Livro Didático na Educação Infantil. Trata-se de uma questão fundamental, posto que se constitui como uma experiência recente na Rede de Ensino Pública da cidade do Recife e que necessita, portanto, ser feita em parceria com os gestores, coordenadores e professores que estão em contato direto com os alunos.

Os dados revelam que, de modo geral, a maioria das professoras foram contrários a forma como o livro foi inserido na escola, sem uma consulta prévia daqueles que iriam trabalhar diretamente com o LD, de modo a facilitar a recepção e adesão desse recurso nesta modalidade de ensino.

A falta de uma formação mais aprofundada sobre o tema também é um fator que interferiu negativamente no uso adequado do LD com os alunos, o que sinaliza para uma ressignificação da formação continuada, posto que esta contribui fortemente para o aprimoramento profissional do docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho.

Acreditamos, portanto, que é na ação coletiva, numa perspectiva da formação humana do sujeito, que é possível garantir as condições subjetivas e algumas objetivas para o crescimento humano de todos os alunos, gestores e professores no contexto escolar.

Percebemos, portanto que as experiências vividas em sala de aula pelas professoras, com o uso do LD, nos direcionam para dois aspectos que consideramos peculiares nessa pesquisa, que são: com a inserção do LD em sala de aula, as mesmas não perderam a autonomia quanto a avaliação e utilização do recurso proposto pela PCR; a importância do diálogo entre a



PCR-Escola-Docentes para uma ação coletiva e eficaz entre todos os envolvidos.

Diante dessa realidade, nosso estudo indica a necessidade em se adentrar na sala de aula da Educação Infantil, da PCR, para compreender como é que os professores estão trabalhando com o LD, após esse momento inicial de apropriação e adequações ao material proposto, visando conhecer com maior profundidade como eles superaram as dificuldades quanto ao uso do livro didático na educação infantil e se eles percebem ganhos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos Grupos IV e V.

## 6. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BATISTA, Amanda Penalva. **Uma Análise da Relação Professor e Livro Didático**. 2011.

BASSEDAS, E. et al. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Rio de Janeiro: Artes Médicas Sul, 1999.

BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológico**. IN: DIONÍSIO, A. P.; Machado A. R.; Bezerra, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Nº. 9.394, Brasília, 1996.

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

BUNZEN, Clécio. **O antigo e o novo testamento**: livro didático e apostila escolar. Recife, jul. 2001. Disponível em: [WWW.revistaaopaedaletra.net/volumes/vol%203/Clecio Bunzen - O antigo e novo testamento - livro didatico e apostila escolar.pdf](http://WWW.revistaaopaedaletra.net/volumes/vol%203/Clecio_Bunzen-O_antigo_e_novo_testamento_-_livro_didatico_e_apostila_escolar.pdf). Acesso em: 17 fev. 2015.

CARVALHO, Marlene de Araújo. **O livro didático como instrumento de difusão de ideologia e papel do professor intelectual transformador** <[www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/...2/GT2\\_24\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/...2/GT2_24_2004.pdf) > consultado em 07/01/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

FREITAS, S.N. **Uma escola para todos**: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão – Revista da educação especial, Ano 2, n. 03. P. 35-40, dezembro de 2006.: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag . **O Livro Didático ao Longo do Tempo: A Forma do Conteúdo** <[www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume3/.../melissa-neli.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/.../melissa-neli.pdf) > Acesso em 08/08/2014

GEWANDSZNAJDER, F.; MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza.6º Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, M. **Livro Didático**: Um (quase) manual do usuário. In: Em aberto, Brasília, ano 16. n 69, p. 3-6, jan./mar.1996.

KRAMER, Sônia. **Com pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, Sônia ; NUNES Maria Fernanda R.; CORSINO Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos- Desafios das Transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Abordagens qualitativas de pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Keila Souza de. **A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência**. Recife, 2009. 185p. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Mediação pedagógica**: conceito e prática na educação inclusiva. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Orgs). Inclusão escolar e social: novos contextos, novos aportes. Natal/RN: EDUFRRN, 2012, p. 69-79.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. São Paulo: Papyrus, 2004.

RIVERO, Andre. **A infância na visão de profissionais da educação infantil pré-escolar** < <http://www.ced.ufsc.br/%7enee0a6/artnee.html>> Acesso em 08 de agosto de 2014.

SILVA , R. C. **O livro didático como instrumento de difusão.** <[www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/...2/GT2\\_24\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/...2/GT2_24_2004.pdf)>. Acesso em 08de Agosto de 2014.

SILVA, Lidiane Valéria de Jesus; BEZERRA, Patrícia Batista; MELO, Kátia Leal Reis de. **O Livro Didático na Educação Infantil:** o que propõem como atividades para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

SILVA; SILVA(2007)<[http://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com\\_content&view=article&id=185&Itemid=163](http://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_content&view=article&id=185&Itemid=163)> Acesso em 18 de Jul de 2014.

SILVA; SILVA (2007) <[www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2007.1/concepes.pdf](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.1/concepes.pdf)> Acesso em 18 de Jul de 2014.

SOUZA, J. F. **E a educação Popular:** ?? quê ?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9 ed. Petrópolis, RJ. Vozes,2008

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola,** 11 ed, ver, atual e ampl. – São Paulo: Global , 2003  
<[www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume3/.../melissa-neli.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/.../melissa-neli.pdf)> de NK Freitas> Acesso em 27 de Nov. de 2014