



As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil

Maria Carmen Silveira Barbosa¹, Carolina Gobbato² e Crisliane Boito¹

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Av. Paulo Gama, s/n, 90046-900, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ²Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Litoral Norte, Osório, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: licabarbosa@uol.com.br

RESUMO. Este artigo analisa três coleções brasileiras de livros didáticos para educação infantil, visando compreender como a brincadeira e as interações, eixo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n. 5, 2009), estão contempladas no material didático. A pesquisa fundamentou-se teoricamente nos estudos da infância e da brincadeira, de autores como Brougère (1995), Kishimoto (2010) e Moyles et al. (2006), dentre outros. O processo metodológico foi desenvolvido por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009) das atividades propostas nas coleções de livros didáticos e manuais dos professores, centrando-se nas brincadeiras e interações propostas no material. Verificou-se que a brincadeira e, em menor proporção, as interações, apesar de estarem presentes no material didático, aparecem apenas em atividades dirigidas, visando ao ensino de conteúdos estritos e não experiências contextualizadas, complexas, lúdicas, interativas e cognitivas. Considera-se que as brincadeiras e as interações, no modo como são contempladas nos livros didáticos, assumem sentido restrito e empobrecido, não se constituindo como eixos das coleções e distanciando-se do que legitimam as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Palavras-chave: pré-escola; materiais didáticos; DCNEI.

Plays and interactions in didactic books for child education

ABSTRACT. This article analyzes three collections of Brazilian Didactic Books for Early Childhood Education, aiming to understand how the children's game and the interactions, basis of the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (Resolução n. 5, 2009), are included in the teaching material. The research is theoretically based on the childhood and children's game studies of authors as Brougère (1995), Kishimoto (2010) and Moyles et al. (2006), among others. The methodological process developed was through the analysis of the book's content, focusing on the children's games and the interactions proposed by the material. The children's game and to a lesser extent the interactions, although present in the material appear only in supervised activities, aiming the teaching of strict contents and not the contextualized experiences, complex, playful, interactive and cognitive. In this way, the children's games and the interactions, as presented in Didactic Books, assume a limited and poor sense, and do not constitute the basis of the collections and distancing from that legitimized by the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education.

Keywords: preschool; teaching material; DCNEI.

Los juegos y las interacciones en los libros didácticos para educación infantil

RESUMEN. Este artículo analiza tres colecciones brasileñas de libros didácticos para educación infantil, a fin de comprender cómo el juego y las interacciones, eje de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Resolução n. 5, 2009), están contempladas en el material didáctico. La investigación se fundamentó teóricamente en los estudios de la infancia y del juego, de autores como Brougère (1995), Kishimoto (2010) y Moyles et al. (2006), entre otros. El proceso metodológico fue desarrollado por medio del Análisis de Contenido (Bardin, 2009) de las actividades propuestas en las colecciones de libros didácticos y manuales de los profesores, centrándose en los juegos e interacciones propuestos en el material. Se verificó que el juego y, en menor proporción, las interacciones, a pesar de estar presentes en el material didáctico, aparecen apenas en actividades dirigidas, a fin de enseñar contenidos estrictos y no experiencias contextualizadas, complejas, lúdicas, interactivas y cognitivas. Se considera que los juegos y las interacciones, de la manera como son contempladas en los libros didácticos, asumen sentido restricto y empobrecido, no constituyéndose como ejes de las colecciones y alejándose de lo que legitiman las proposiciones de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil.

Palabras-clave: preescolar; materiales didácticos; DCNEI.

Introdução

Estudos e pesquisas sobre a história dos livros didáticos (LD) no Brasil indicam o longo caminho desse objeto da cultura escolar, antes mesmo da criação da imprensa, no século XV, quando poucos estudantes tinham acesso ao material escrito, pois os livros eram copiados manualmente (Freitas & Rodrigues, 2009). Com o surgimento da imprensa, os manuais escolares começaram a ser reproduzidos, mas ainda assim o acesso a eles era restrito, pelo custo elevado dos volumes (Manguel, 1997). Veiga (2007) apresenta que foi por volta de 1870 que houve aumento da circulação de material educacional impresso, como livros, cartilhas e periódicos especializados em educação, coincidindo com a expansão das redes públicas de ensino e da criação da escola de massa (Cambi, 1995).

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação, 2015), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Programa Nacional do Livro Didático, 2015) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública brasileira de ensino. Ao longo de sua história, ele teve diferentes nomes¹, bem como diferentes entendimentos acerca dos critérios de seleção, elaboração e utilização dos livros didáticos².

Atualmente, os processos de seleção e compra do PNLD acontecem por meio de edital, no qual as editoras enviam os livros didáticos que, após passarem pela análise de especialistas definidos pela Secretaria de Educação Básica, passam a compor o Guia de Livros Didáticos (Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares, 2009). Depois desse processo, cada escola elege democraticamente, entre os livros inscritos nesse guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico. São dispostas duas opções de escolha, porém, se a primeira não conseguir ser negociada com a editora, será utilizada a segunda, que somente poderá ser substituída no próximo PNLD trienal.

A etapa da educação infantil não participou de nenhum edital de seleção e compra de LD destinados as crianças até a presente data. No

entanto, através do Edital 01/2017 - CGPLI (2017) houve convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos professores que atuam junto de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, na rede direta e conveniada do país³.

Essa recente inclusão da educação infantil no PNLD – mesmo que com obras didáticas para professores e não para crianças – é decorrente da alteração do artigo 208 da Constituição Federal, a partir da aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 (Emenda Constitucional n. 59, 2009) que determinou que os Programas Suplementares de Apoio ao Estudante, como material didático escolar, transporte, alimentação e saúde, contemple todas as etapas da educação básica, incluindo, assim, a educação infantil.

Nesse sentido, é importante salientar que no ano de 2015, em razão da alteração do artigo 208, o Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) considerou necessário discutir a política de livro e leitura para a etapa. Assim, organizou debates com pesquisadores e professores e definiu em Parecer Técnico de Especialistas que os materiais de apoio às práticas pedagógicas para educação infantil são os livros de literatura infantil, de ilustrações, os em verso e prosa e os informativos.

No entanto, apesar de não serem compradas pelo PNLD para uso nas instituições públicas, já existem várias coleções de LD destinadas as crianças pequenas publicadas e disponíveis em livrarias de todo o Brasil. Tais coleções têm sido cada vez mais adotadas em escolas de educação infantil da rede privada nas quais os livros são adquiridos pelas famílias por solicitação da instituição.

Embora a discussão sobre o livro didático na educação infantil ganhou importância na atualidade, o tema do livro texto na escola não é recente. Registros apontam que a problematização dos livros didáticos no Brasil existe desde a década de 1980. Inspirados nos italianos Bonazzi e Eco (1980), vários autores brasileiros passaram a analisar o repertório nacional, como Nosella (1979), com a publicação de *As belas mentiras*, e Faria (1984), com a *Ideologia no livro didático*.

Além do discurso do livro didático, autores como Apple (1995) analisam o processo editorial e de consumo que transforma esse objeto em mercadoria produzida, comercializada, distribuída e consumida.

¹ Tais como: Instituto Nacional do Livro Didático (INL, 1929), Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD, 1938), Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted, 1966), entre outros.

² Como por exemplo: a possibilidade de o professor indicar o LD a ser utilizado em sua escola e a reutilização dos LD por outros alunos no ano seguinte (1985); a universalização da distribuição de LD no ensino fundamental, em forma gradativa (1995); a distribuição integral de LD para o ensino médio (2009); a distribuição de LD para a modalidade de educação de jovens e adultos (2012); objetos educacionais digitais, complementares aos livros impressos (2014); e possibilidade, em edital, de as editoras apresentarem obras multimídia, reunindo livros impresso e digital (2015).

³ Segundo questionamentos realizados em Audiência Pública, no dia 22/07/2017, publicada no site do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, 2015), a estimativa de volumes a ser distribuída é de 78 mil livros didáticos para escolas da rede direta e 8.400 (aproximadamente) para rede conveniada para a pré-escola, e de 38 mil escolas da rede direta e 5.300 (aproximadamente) da rede conveniada para a creche.

Para o autor, relações entre cultura, economia e Estado conformam esse processo; o último, por sua vez, atua como regulador ao definir programas de escolha e avaliação dos livros, controlando os tipos de conhecimento que serão ensinados. Conforme Apple (1995, p. 81-82),

[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida [...].

Na perspectiva apresentada, o livro didático se constitui como um produto cultural que orienta a aprendizagem de certos conhecimentos. Dessa forma, o professor e as crianças têm pouco a decidir nesse processo, na medida em que os conteúdos já vêm delimitados, os objetivos e a maneira como se deve conduzir o ensino já estão desenhados.

Carretero (2007) afirma que o livro-texto é tanto um artefato cultural quanto político e econômico. Ele tem um discurso e uma voz unívoca, como se ele representasse a verdade. A questão fundamental que se coloca frente a esse tipo de livro é a necessidade de se fazer uma leitura crítica desse material. Eco (1980, p. 15, grifo do autor) propõe que essa leitura seja incisiva e que “Fazer um processo contra o livro de leitura implica num esforço de alheamento: é preciso que leiamos e releiamos uma página na qual estão difundidas ideias que costumamos considerar ‘normais’ e ‘boas’ e que nos perguntemos a nós mesmos: ‘Mas será mesmo assim?’”.

Para refletir sobre os livros didáticos e seu uso na educação infantil, realizou-se a leitura crítica de três coleções publicadas no Brasil, destinadas às crianças de três a cinco anos e 11 meses⁴. Assim, o objetivo deste trabalho é verificar se as coleções de livros didáticos analisadas estão em consonância com o eixo das interações e da brincadeira contempladas no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução n. 5, 2009). Para tanto, buscou-se entender de que modo as interações e a brincadeira, que são os eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil, são contempladas nos materiais.

Sobre a brincadeira e as interações na educação infantil

As DCNEI (Resolução n. 5, 2009) foram originadas de um processo democrático de revisão

das diretrizes anteriores (resolução CEB/CNE 01/1999). Isso visou promover maior participação da sociedade nas definições da política educacional para a área, conforme afirmam Flores e Albuquerque (2015). Elas definem a infância como um momento importantíssimo no desenvolvimento humano, essencial para aprender a interagir, conviver, conhecer seus sentimentos, negociar pontos de vista, brincar e, com isso, criar, inventar, ser curioso – elementos significativos para a formação. Portanto, a instituição de educação infantil tem como objetivo fundamental oferecer às crianças ambientes internos e externos de brincadeira, jogo, interações e aprendizagens.

Nesse sentido, a resolução nº 5 de 2009 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” (Resolução n. 5, 2009, p. 1).

O documento, em seu artigo 9º, indica que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências sensoriais, expressivas e corporais; respeito aos desejos e ritmos das crianças; imersão nas diferentes linguagens; experiências com a linguagem oral e escrita; relações matemáticas; participação em atividades individuais e coletivas; incentivo à curiosidade, à exploração e ao encantamento; interações artísticas e culturais; conhecimento da biodiversidade e cuidado com os recursos naturais; e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos (Resolução CNE, n. 5, 2009), sendo esses os compromissos formativos da escola e do professor.

A importância da brincadeira na educação infantil vem sendo apresentada por muitos pesquisadores, como Brougère (1995), Kishimoto (2010) e Moyles et al. (2006). Contudo esse aspecto vem sendo interpretado pelos autores de distintas formas, o que torna sua conceituação complexa.

Corrobora-se a compreensão trazida por Vigotsky de que a criança é movida pela atividade de brincar e que “[...] por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência [...]” (Vigotsky, 2008, p. 35). Também Brougère (1995) afirma que a brincadeira é uma atividade humana na qual as coisas tornam-se outras, ou seja, ganham novos sentidos. Para o autor, é possível que a brincadeira tenha regras, como as brincadeiras simbólicas nas quais são feitos acordos sobre os papéis e atos que conduzirão a situação. No entanto, para que haja brincadeira de livre escolha,

⁴ Entende-se que o material também é utilizado por crianças de seis anos, uma vez que as crianças que completam essa idade após o dia 31 de março devem ser matriculadas na educação infantil, conforme as DCNEI (Resolução n. 5, 2009).

essas regras devem ser construídas por aqueles que fazem parte da brincadeira e somente têm valia no tempo em que a vivência acontece. No viés de brincadeiras com o intuito didático, afirma que

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse pela brincadeira a fim de desviá-la de utilizá-la por uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança (Brougère, 1995, p. 97).

Segundo Barbosa e Richter (2009), o brincar é a experiência criativa do humano, na qual a criança ou o adulto significa o vivido por meio da imaginação; por isso a brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. Para as pesquisadoras, as crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica, brincando, e toda cultura é um processo vivo de relações, interações e transformações.

Kishimoto (2010) argumenta que não se pode dissociar brincadeira e interações. Para a autora, as interações das crianças com as professoras, com outras crianças, com brinquedos e materiais, com o ambiente, com a instituição como um todo e com as famílias possibilitam o conhecimento de mundo, o repertório lúdico infantil, a diversidade, a realização das brincadeiras e a inclusão na cultura popular.

Em relação à reflexão sobre as interações na educação de crianças pequenas, Corsaro (2007a) contribui, quando problematiza a imagem da criança individual que ainda prevalece, a qual encontra pressupostos numa concepção de desenvolvimento humano como algo individual e se assenta na internalização passiva das competências adultas pela criança. Em contrapartida, o autor assinala que as crianças se desenvolvem individualmente, mas que esse processo se dá em meio ao coletivo do qual fazem sempre parte, um processo que está em mudança constante. Para o autor, “O desenvolvimento humano, ou melhor, o desenvolvimento dos humanos, é sempre coletivo e as transições são sempre produzidas coletivamente e partilhadas com outros significativos” (Corsaro, 2007a, p. 1).

Nesta discussão, compartilha-se da perspectiva da natureza cultural do desenvolvimento humano, defendida por Rogoff (2005, p. 15), porque subjaz que, “Como uma espécie biológica, nós os seres humanos, somos definidos em termos de nossa

participação cultural”. Nessa esteira, a aprendizagem humana é construída na participação dos processos culturais; o desenvolvimento humano é vinculado à relação dos indivíduos com seus contextos, tendo-se em vista que as pessoas são seres biológicos e culturais.

Desse modo, entende-se que é por meio da brincadeira e das interações que a criança explora os objetos e 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. A ação pedagógica na educação infantil precisa promover uma experiência de infância que esteja comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira e imaginação (Resolução n. 5, 2009).

Com o propósito de discutir a adequação ou não das coleções analisadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n. 5, 2009), especialmente no que se refere ao artigo 9º, a atenção aqui se volta para a presença/ausência da brincadeira e das interações nos livros. Para tanto, o processo de análise apoiou-se em dois questionamentos principais: Quais concepções de brincadeira e interações estão presentes nas coleções? De que modo esses eixos são contemplados nas propostas dos livros?

Metodologia

Este trabalho constituiu-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de Análise de Conteúdo (Bardin, 2009) de três coleções de livros didáticos destinados à etapa da educação infantil, visando compreender as relações entre os textos, os exercícios, as proposições do material e as DCNEI⁵. Para a definição do *corpus* da pesquisa, inicialmente foram contatadas, via telefone e carta-ofício, editoras que possuem livros didáticos publicados e comercializados para essa etapa da educação básica⁶.

Para a seleção das coleções neste estudo foram considerados os seguintes critérios de definição da amostra: possuir três volumes de livros, destinados às crianças de três, quatro e cinco anos e 11 meses; apresentar Manual ou Livro do Professor; ter datas de publicação posteriores às DCNEI/2009. Constituíram o material de análise as seguintes

⁵ Este artigo integra um projeto de pesquisa mais amplo, desse modo, para a escrita do mesmo, foi feito um recorte temático-metodológico.

⁶ Foram consideradas editoras de a) abrangência nacional; b) com distribuidoras locais, visando facilitar o acesso ao material; c) que tivessem tido livros selecionados pelo PNLD (em outras etapas da educação básica); d) que estivessem entre as editoras com maiores tiragens no programa, a partir da consulta de lista de editoras e valores negociados no Programa Nacional de Livro Didático.

coleções: Coleção A (2010); Coleção B (2013) e Coleção C (2014).

Os exemplares analisados foram os livros do professor, que são compostos pelo Manual do Professor⁷, que indica os modos como esse profissional deve exercer sua docência e pela reprodução das páginas do livro didático destinado às crianças pequenas. Os livros didáticos para as crianças apresentam tamanho A3, espiral, com cores e uso descartável.

Fez-se uma leitura exploratória dos livros didáticos, verificando-se os elementos presentes em cada obra a partir de um roteiro⁸ elaborado com base nas DCNEI (Resolução n. 5, 2009). Na sequência, enfatiza-se na análise especialmente o eixo da brincadeira e das interações, presente no artigo 9º das diretrizes, em torno dos seguintes tópicos: concepções presentes nos livros e nos manuais, tipos de proposição, estratégias didáticas, enunciados das atividades, relação com o contexto, com a cultura, com as áreas de conhecimento e com a aprendizagem.

Os dados gerados foram organizados em tabelas, que subsidiaram o processo de análise de conteúdo e possibilitaram tanto ter a visão geral dos volumes quanto olhar para questões específicas que estavam presentes em determinada coleção.

Quais concepções de brincadeira e interações estão presentes nas coleções?

Neste item, procurou-se identificar as compreensões sobre brincadeira e interações presentes no Manual do Professor das coleções analisadas. Inicialmente é importante apontar que não se reconhece em nenhuma das três coleções a brincadeira e as interações como eixos centrais. Em sua organização, as Coleções A e C priorizam conteúdos estruturados por áreas de conhecimento; do mesmo modo, a Coleção B os organiza por áreas, porém de forma integrada.

Nos Manuais do Professor analisados, encontrou-se o brincar como um dos temas abordados, mas sem grande ênfase e com compreensões distintas. Na Coleção A, é informado que a valorização da cultura brasileira e a literatura infantil são diferenciais da obra. Quando trata do Livro do Aluno, é mencionado que os conteúdos são abordados nele por meio da exploração de brincadeiras e de atividades individuais e em grupo

que promovam interação com seus pares, bem como por meio de parlendas, cantigas, obras de arte, recorte e colagem, entre outros. Na bibliografia do Manual do Professor, composta por 14 referências, apenas sete estão relacionadas à brincadeira e/ou jogo.

Já no Manual da Coleção B, não se encontraram conceituações nem apontamentos significativos para os temas da brincadeira e das interações. Apenas na apresentação da estrutura da coleção é indicada a presença da *Sessão Hora do Jogo* em cada unidade dos volumes, cujo objetivo principal apontado é o de retomar conceitos trabalhados de forma lúdica. Em contrapartida, nas páginas iniciais é dado destaque ao desenvolvimento da oralidade, processo da leitura e escrita, contato com arte e música, bem como ideias associadas à contagem e números, tabelas, grandezas e medidas, fenômenos naturais e diversidade étnica e cultural. Na bibliografia, composta por 50 itens, são referenciados 18 livros que têm as palavras brincar, brincadeira e/ou jogo em seus títulos.

A Coleção C é a que mais aborda a brincadeira e as interações no Manual do Professor, trazendo o slogan 'Seu aluno vai aprender brincando', na primeira página. O tópico *Ensinar e aprender na Educação Infantil* apresenta o subitem *Brincar e aprender*, o qual incentiva a brincadeira e a reconhece como situação de aprendizagem, uma forma de aprender da criança. Pontua, também, que a brincadeira pode ocorrer espontaneamente durante atividades livres do recreio e em outros ambientes da escola. Na bibliografia, composta por 63 referenciais, constam 13 cujos títulos abarcam o brincar e/ou os jogos.

Analisando-se o exposto acima, é problemática essa ausência de ênfase na concepção teórica e metodológica para a brincadeira e para as interações nos Manuais do Professor. Em coleções de livros didáticos destinados à educação infantil, a falta de abordagem da brincadeira em sua dimensão de experiência cultural, caráter livre e ludicidade evidencia a fragilidade conceitual da coleção e do Manual do Professor em seu potencial formativo docente como também no tipo de proposição de atividades para as crianças. Dessa forma, não cumprem com a exigência das diretrizes de ter a brincadeira e as interações como eixos da prática pedagógica, pelo contrário, conduzem a atenção do profissional para elementos relacionados às áreas de conhecimentos do ensino fundamental, como língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais, complementares ao compromisso educativo da pequena infância.

⁷ Utilizar-se-ão os termos Manual do Professor e Livro do Aluno, mantendo-se o vocabulário encontrado nos materiais analisados.

⁸ O roteiro teve como base as seguintes especificações: a) dados de identificação; b) estrutura geral da coleção; c) orientação curricular; d) avaliação geral do livro didático. Na elaboração desse roteiro, também foram consideradas algumas indicações do Anexo IV - Princípios e Critérios para a Avaliação das Coleções Didáticas (Edital de Convocação 04/2014 - CGPLI, 2014).

A brincadeira nas propostas dos livros didáticos analisados

No material analisado, geralmente, a proposição de brincadeiras, bem como o uso de jogos, apresenta-se relacionada ao ensino e à aprendizagem de conteúdos. Numa das coleções (C), eles apareciam com maior frequência em propostas como:

a) em sociedade: a brincadeira do telefone sem fio dos nomes pessoais e posterior escrita do nome na atividade do livro;

b) em linguagem: brincar de imitar letras, usando corpo (A, E, I, O, U);

c) em matemática: a brincadeira ‘Seu mestre mandou’ para trabalhar direções acima e abaixo; brincar com blocos lógicos para atender a solicitações como ‘quero uma peça triangular grande, fina e vermelha’; jogo boliche de garrafas pet envolvendo seriação e soma de pontos.

Os exemplos acima mostram uma visão instrumental da brincadeira e de alguns jogos, também encontrada nas outras duas coleções, isto é, são um recurso para atingir outros objetivos, como ‘meio de’ e não como ‘finalidade em si’. O que parece, conforme Fortuna (2012, p. 33), é uma tentativa de “[...] dar serventia a brincadeira, subordinando-a rigidamente ao ensino de conteúdos escolares ou aos conhecimentos gerais [...]” uma vez que imaginação, liberdade, raciocínio, invenção e incerteza são limitados.

A partir da análise feitos livros didáticos, foi possível identificar outro ponto de aproximação entre as coleções, no que se refere ao uso da palavra ‘brincar’ no enunciado de atividades. Abaixo, elencam-se alguns exemplos, retirados de páginas do Livro do Aluno:

a) ‘Vamos brincar com as letras?’ Esse enunciado vem acompanhado da ordem ‘Cubra os pontilhados com lápis de cor’, para passar o lápis em letras pontilhadas (Coleção C);

b) o livro indica a atividade: ‘Nesta brincadeira, cada criança entra em uma figura que o professor fez no chão’; logo abaixo, encontra-se escrita a ordem da atividade que deve ser feita na página do livro: ‘Pinte o quadrado com giz de cera’, com sugestão de que a atividade seja feita com a cor amarela (Coleção C);

c) ‘Vamos brincar?’ – a atividade proposta é a de colagem de cenas em espaços previamente indicados com a intenção de ordená-las temporalmente (Coleção B).

Nesses exemplos, constata-se que, por vezes, embora o material traga nos Livros do Aluno propostas que se intitulam brincadeira ou que envolvem o brincar, o que é proposto distancia-se da

brincadeira no sentido como é entendida neste trabalho, legitimado pelas DCNEI. O uso dos termos ‘brincar’ e ‘brincadeira’, presentes nos enunciados, disfarçam as atividades dirigidas, propostas na página.

Em outras palavras, parece faltar coerência entre os enunciados e o que de fato está sendo proposto e priorizado na atividade do livro: aprendizagem de traçado de letras, de figura geométrica e de sequência temporal. Nos enunciados, o convite era para brincar, mas não o brincar assumido como “[...] atividade livre, criativa, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade” (Fortuna, 2012, p. 29). Seria, então, brincar?

O mesmo foi percebido na Coleção C, no desencontro entre o conceito de brincar, explícito no Manual do Professor, para além de seu uso como instrumento didático, e o modo como este se traduzia e se concretizava de forma simplificada na maioria das propostas constantes no Livro do Aluno.

Dando continuidade à análise, elencam-se abaixo três exemplos de como as cantigas de roda, ou cantigas populares, aparecem nas coleções, com indicação de quais objetivos educacionais estão previstos para cada uma delas:

a) Na cantiga ‘Por dentro e por fora’ (Coleção A): ampliar o vocabulário com antônimos dentro e fora; desenvolver a discriminação visual; fazer registro gráfico das brincadeiras (cobrir linha tracejada de um círculo, desenhar-se dentro e fora de círculos em página destinada para isso no livro); e completar palavras com vogais;

b) na cantiga ‘Caranguejo peixe é’ (Coleção B): ampliar a coordenação dos movimentos com ritmo e mensagens das cantigas;

c) na cantiga ‘Ciranda, Cirandinha’ (Coleção C): desenvolver a expressão oral e observar direção da escrita e espaço entre palavras, em cartaz feito com a letra da cantiga.

Nas páginas respectivas do Manual do Professor, também constava na descrição dessas propostas a indicação da realização da ‘brincadeira’ com as crianças antes ou depois de outras atividades, como ler a letra da cantiga, registrá-la em cartaz ou representar a ‘brincadeira’ graficamente. Contudo o foco não parece ser a experiência da brincadeira, seu processo e tudo que é inerente a ela – prazer, interações, ludicidade, transmissão de patrimônio cultural –, mas aprendizagem de conteúdos de áreas de conhecimento registradas no livro como um produto final do ‘brincar’.

Nesse viés, compreende-se que o modo como estão presentes as cantigas nas coleções não contempla a importância das palavras, das canções e

do brincar na primeira infância, conforme Hortélio e Reyes (2013) discutem. Para as autoras:

É preciso a palavra, o ritmo, a cantiga, o movimento e o outro. Se você tirar qualquer uma dessas partes o organismo se desarticula e o brincar⁹ não acontece. É muito importante ter a compreensão dessa inteireza que representa o ser - humano-menino. E temos uma escola que divide, divide, divide... (Hortélio & Reyes, 2013, p. 24).

Isso prevaleceu não somente nas cantigas, mas também em outras 'brincadeiras' que nos livros tornam-se atividades vinculadas ao propósito de ensinar conteúdos e/ou desenvolver habilidades. Dessa forma, brincadeiras tradicionais ou que fazem parte de um repertório cultural, como amarelinha, eram usadas para ensinar a numeração, cumprindo, assim, essa mesma função 'didatizada'.

Nas páginas dos Livros do Aluno, o foco não está em potencializar a mediação da ação do professor ao compartilhar com as crianças as diferentes formas de brincar que a humanidade já criou. Ao contrário, tendo-se em vista que as cantigas já vêm previamente sugeridas nas páginas do livro e distribuídas em volumes ou capítulos de determinadas áreas do conhecimento¹⁰, apresentam-se de modo descontextualizado, distante daquilo que emerge no grupo de crianças e seus contextos culturais. Propostas assim, destituídas de significados compartilhados, serão facilmente vividas pelas crianças, distanciando-se do caráter lúdico e afastando-se do prazer que envolve o ato de brincar.

Poder-se-ia, então, questionar: As brincadeiras identificadas se constituem, de fato, como brincadeiras? A brincadeira, nas concepções anteriormente apresentadas e que embasam este trabalho e as DCNEI, está praticamente ausente das coleções. O que prevalece é o jogo didatizado, como instrumento para transmitir conhecimentos, subordinado ao ensino de conteúdos escolares ou aos conhecimentos gerais, em detrimento da brincadeira e mesmo do jogo cultural. Isso é percebido, por exemplo, quando, junto ao poema sobre bola de gude, é orientado que o professor faça as crianças rolar as bolas e observarem seus tamanhos diferentes.

Constataram-se poucas vezes nos livros sugestões de brincadeiras com movimentos amplos, do patrimônio cultural, como esconde-esconde, pega-pega, passa-anel, amarelinha, detetive e ladrão, entre outras mais flexíveis, como a brincadeira de

construção ou na caixa de areia, sem direcionamento específico.

Sobre o jogo, que envolve regras, vale pontuar que a Coleção B menciona as aprendizagens da criança relacionadas a ele, como aprender a lançar o dado, contar os pontos, respeitar regras do jogo, esperar sua vez e preencher cartelas. Nela, há a seção 'Hora do Jogo', fixa ao final de cada unidade do livro. Na descrição do Manual do Professor é destacado que as aprendizagens, acima mencionadas, são exercitadas enquanto as crianças retomam conceitos trabalhados de forma lúdica, por exemplo, na seção que traz o jogo de trilha para explorar a alimentação saudável.

Sobre o brincar, considerando-se a importância do faz de conta na educação infantil, também se pergunta: 'O livro didático poderia contemplá-lo?'

Mello (2005) provoca a se olhar essa questão nos livros didáticos quando aponta que o faz de conta, assim como o desenho, não é atividade de segunda categoria na escola, pois é essencial na formação das bases do desenvolvimento da comunicação humana. Analisando-se os manuais, não se encontram ênfase conceitual nesse aspecto, nem proposições significativas que sugiram aos professores práticas como a construção de contextos para brincar, intencionalmente preparados na sala, por exemplo, os cantos ou áreas de brincadeiras.

Nos Livros do Aluno, duas propostas inquietaram: a primeira envolvia a dramatização de um supermercado para classificar embalagens por atributos (Coleção C); a segunda, o brincar de carteiro, em que uma criança representaria o carteiro e outra seria o ajudante deste, com a finalidade de entregar envelopes com convites confeccionados pelas crianças, evidenciando nos diálogos, já prescritos no Manual do Professor, quem são o remetente e o destinatário (Coleção A).

Nessas proposições, as representações de papéis, sugeridas como atividade, deixam de propiciar o faz de conta, em que a criança assume papéis e constrói narrativas compartilhadas junto a seus pares e/ou na interação adulto-criança. Assim, o jogo simbólico destitui-se da riqueza da constituição de um repertório singular, advindo da experiência concreta das crianças, da interação com o outro, da construção de cultura de pares que envolve a procura por respostas para o inusitado, a possibilidade de imaginar e o 'fazer de conta que', não permitindo que a criança vá complexificando as formas de representação que podem ser desenvolvidas no faz de conta.

Em suma, os dados aqui analisados indicam que as coleções, embora se proponham a contemplar a brincadeira nas páginas do Livro do Aluno, trazem-

⁹ Aqui entendido pelas autoras como brincadeira.

¹⁰ Essa indicação parte do fato de que os livros se baseiam nas áreas de conhecimento propostas pelo RCNEI.

na nas propostas apenas numa visão instrumental, como recurso para aprendizagem relacionada a conteúdos das áreas do conhecimento.

Como aparecem as interações?

Quanto às interações, um dos eixos curriculares na educação infantil, foi possível verificar que esse é um tema com pouca presença nos livros. A própria característica desse tipo de material didático faz prevalecer a lógica de atividades individualizadas.

Nos livros didáticos do aluno, algumas situações solicitam interações criança-criança. Algumas envolvem conversas entre elas, as quais seriam desencadeadas a partir de atividades gráficas, realizadas previamente como: a) mostrar o que desenhou aos colegas; b) pintar cenas do que gosta de fazer com a família e conversar com colegas; c) contar aos colegas, mostrar e explicar seu desenho para a turma; d) contar aos colegas qual cena da história desenhou; e) participar de roda de conversa.

Aqui se percebe que o material traz, ainda que esse não seja o principal objetivo, um convite ao compartilhamento da atividade realizada pela criança com seus pares. Nessas situações, a atividade do LD, feita individualmente pelas crianças, antecede a conversa, servindo como suporte para a posterior interação entre elas. Esse tipo de interação é bastante direcionado, com possibilidades restritas.

Nesses exemplos que envolvem desenhos feitos pelas crianças, pode-se até arriscar a considerar que havia mínima abertura para a conversa, uma vez que, apesar de os temas dos desenhos terem sido predefinidos, as interpretações feitas pelas crianças poderiam variar. Entretanto, nos enunciados abaixo, ficam evidentes maior direcionamento e a restrição de possibilidades do diálogo entre as crianças: a) mostrar imagens de sua família aos colegas e dizer quem são as pessoas retratadas (Coleção A); b) numerar as cenas na ordem em que acontecem os fatos e, após, explicar a um colega o que cada profissional faz (Coleção C). Nos exemplos, os enunciados, além de determinarem de antemão o assunto da conversa, trazem ordens e indicações do que deverão ser comentadas ou respondidas pelas crianças, numa tentativa de controlar as interações subsequentes, diminuindo-se a possibilidade de elas comentarem livremente a atividade.

Outros indicativos de proposições envolvendo conversas com seus pares com um direcionamento prévio ainda mais específico foram localizados nas Coleções C e B, ao propor, por exemplo, que a criança diga aos colegas objetos que conhece com formato de círculo e depois desenhe um, ou que socialize as figuras recortadas de revistas ou folhetos.

Atividades para dialogar sem consigna tão definida foram encontradas poucas vezes, como: “O que você gostaria de ser quando crescer?” (Coleção C). Estas poderiam dar espaço para a expressão das crianças, suas referências, seu cotidiano nas atividades dos livros.

Em sua maioria, nas coleções analisadas, prevalecem as propostas com roteiro predefinidos, parceiros indicados e encaminhamentos finais também já determinados (como a resolução da atividade no livro ou mesmo a ideia de que há uma única, ou verdadeira, ‘resposta’ que deve ser alcançada). Então se poderia perguntar: Tais exemplos podem ser considerados ilustrativos de interações sociais na dimensão das diretrizes?

Quando se busca identificar as interações nos livros, selecionam-se os dados a partir de indicativos encontrados que mais se aproximavam daquilo que se procurava, porém sem reduzir a complexidade das interações aos exemplos mapeados. Parte-se da ideia de que as instituições de educação infantil são espaços de vida coletiva em contextos privilegiados de interação, e do reconhecimento de que as crianças são coconstrutoras de seus processos de aprendizagens e socialização e de cultura (Vasconcellos, & Valsiner, 1995). Essa imagem da criança corresponde à ideia defendida por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 72) de que “[...] a aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança”.

A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo. A aprendizagem não é a transmissão de conhecimento que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reprodutor passivo, uma criança ‘pobre’ que aguarda esperançosa a receita de conhecimento e enriquecimento do adulto (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 72).

Dessa forma, as interações não cabem em atividades que apenas têm roteiros de perguntas, elaboradas pelos adultos, que já esperam respostas determinadas e percorrem caminhos predefinidos. Isso faz refletir sobre as propostas encontradas nos livros que sugerem relações entre os pares. No caso dos dados analisados, parece que, em sua maioria, há ligação de uma proposta envolvendo relação entre os pares, mas isso é feito prevendo-se o alcance de objetivos relacionados à aprendizagem de conteúdos predefinidos em detrimento da ênfase no desenvolvimento sociocognitivo da criança, nas

relações sociais, no convívio humano e na imprevisibilidade que o constitui.

A valorização das interações como contexto de produção das culturas infantis (Corsaro, 2007b) também não está presente no material analisado. Embora haja sugestões no Manual do Professor de jogos e brincadeiras para serem feitos em duplas ou em grupos, os livros apresentam pouca referência a convites ou à promoção de momentos mais livres de interação entre os pares.

A respeito da interação das crianças com outros adultos, entende-se que as propostas envolvem predominantemente o próprio professor como parceiro adulto que apresenta e organiza o trabalho com o livro didático, determinando as atividades que devem ser feitas, lendo os enunciados, motivando a realização das tarefas. Foram encontradas nos Livros do Aluno e no Manual do Professor atividades com propostas explícitas envolvendo os familiares e os funcionários da escola, além de algumas que propunham conversas com idosos e outros profissionais.

Quando o conteúdo estava relacionado ao eixo sociedade, é possível considerar, a partir do levantamento de dados, que nas Coleções A e C predominavam atividades como entrevista com funcionários para saber suas brincadeiras prediletas e a profissão que desempenham na escola; ajuda dos pais para preenchimento de uma ficha com dados da criança; diálogo com pessoas mais velhas para saber como eram as casas e transportes antigamente; visitação de um dentista na escola, entre outras.

Convém pontuar que na visão deste artigo essas interações entre crianças e adulto no LD estão presentes em atividades que pressupõem o papel do adulto como informante para a realização da tarefa pela criança. Isso ficou evidente na proposição de atividades em que a criança deveria descobrir alguma informação histórica, ou mesmo para saber algum dado do seu contexto na relação com o mais experiente, por exemplo, no pedido de ajuda de um conhecido para a escrita do nome da rua e número da sua residência no desenho feito por ela.

Evidenciou-se também que essas propostas, após a atividade de campo, precisavam ser registradas graficamente no livro de distintos modos por meio de desenhos ou escritas. Em uma das coleções (B), após passeio pela escola para conhecer quem trabalha ali, o aluno deve fazer fichas com profissões e contornar no livro a cena que mostra a professora na sala de aula; em outra (Coleção A), a orientação é para que aluno desenhe a pessoa que foi entrevistada no passeio pela escola e conte o que achou mais interessante na entrevista. É possível perceber que dessa forma são pouco considerados as experiências

das crianças – suas aprendizagens sociais e cognitivas – e seus modos de narrá-las, valorizando-se a representação e sistematização como momentos de aprendizagem.

Sobre a interação com a família, uma das coleções (A) possui um livro específico que acompanha os volumes, com sugestões de atividades e brincadeiras com os familiares. Na Coleção B, encontra-se no início do livro uma folha destinada aos pais, intitulada *Como os pais podem ajudar em casa*, com indicações que visam contribuir para desenvolvimento da criança, apoiando-se nas áreas da linguagem, da matemática e de natureza e sociedade. Novamente se encontram as interações, o segundo eixo fundamental da educação infantil, apresentado de forma instrumental, vinculado ao ensino de um conteúdo social. Os livros dessa coleção informam aos pais modos de se relacionar com seus filhos, ressaltando informações das diferentes áreas do conhecimento no cotidiano e enfatizando as atividades escolares para serem realizadas no âmbito da família, como “tema de casa, treino, prepara-se”. Como no enunciado: ‘Mostre uma caixa de sabão em pó OMO e pergunte: o que está escrito?’, ou ainda a sugestão de observar a presença de formas geométricas no dia a dia.

Com os dados acima, percebe-se a presença de propostas que envolvem interações entre as crianças, com adultos e com familiares nos livros didáticos, mas o modo como elas se caracterizam segue uma função didatizada e restrita do termo.

Apesar da variedade das três coleções analisadas, reitera-se que o livro é geralmente voltado ao uso individual de cada criança. As tarefas são apresentadas para que cada uma possa realizá-las, sozinha, e as propostas já vêm direcionadas tanto para o professor como para elas. O objetivo central das situações que envolvem interações não se aproxima da ideia expressa nas diretrizes de constituir relações sociais, compartilhar pontos de vista, discutir, ou seja, da aprendizagem como processo de coconstrução em que se extraem e constroem significados do mundo por meio do relacionamento com os outros.

Considerações finais

Após a elaboração deste estudo, com a análise das três coleções de livros didáticos, pode-se apontar que a brincadeira e as interações, do modo como são contempladas, não estão de acordo com as DCNEI, nas quais constituem eixos da prática pedagógica na educação infantil. As brincadeiras e situações envolvendo interações, em sua maioria, estavam presentes em atividades articuladas aos conteúdos

trabalhados nas unidades do livro e para o desenvolvimento de habilidades, em proposições que fragmentam o conhecimento.

Considera-se que isso pode estar relacionado ao fato de que, embora as três coleções de livros didáticos analisadas tenham publicações posteriores à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas na resolução n. 5 de 2009, todas indicavam ter como base o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), que orientam a organização do currículo por áreas de conhecimento.

O foco do material parece estar na antecipação de aprendizagens de conteúdos que visam desenvolver cada vez mais o ensino acadêmico das crianças. O sentido atribuído à brincadeira e às interações é didático, elas aparecem principalmente para favorecer essa finalidade, dispostas em propostas dirigidas, atreladas ao ensino de conteúdos e tendo o livro como suporte para registro das 'aprendizagens'.

Em propostas predefinidas, brincadeira e interações não possibilitam a experiência das infâncias, não considerando as crianças e seus interesses, nem priorizando a construção de espaços e tempos para brincar e interagir, conforme indicam as DCNEI. Falta a brincadeira como experiência cultural e humana, o brincar, o faz de conta, a brincadeira em sua dimensão lúdica e imprevisível, as interações envolvendo construção de significados compartilhados e contextualizados para além do prescrito em um material didático. Entende-se que essas ausências, identificadas no LD, são centrais na educação infantil, porque envolvem aprendizagens de ordens distintas das brincadeiras didáticas e dos jogos pedagógicos.

Enfim, brincar e interagir não se contrapõem a aprender, pois é relacionar-se com o mundo do conhecimento e aprender de modo significativo, ou compreender o mundo ao redor. Assim, é preciso construir espaços de educação coletiva que se constituam como lugares de brincadeira, onde as crianças possam criar mundos de fantasia, de dramatizações, de jogos, de projetos de investigação científica, de construções físicas, de experiências biológicas, em contato com livros de literatura infantil, de ilustrações, verso e prosa e os informativos. Isso exige outras formas de organização espacial, mobiliários e brinquedos, diversas materialidades, além de tempos flexíveis que favoreçam as culturas lúdicas e infantis.

Ao brincar e interagir, as crianças constituem sua subjetividade, desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativa, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. É a vida, em sua complexidade, que se apresenta. Porém as

brincadeiras e as interações, como parte da cultura, exigem que as crianças pensem, indaguem, aprendam, o que dificilmente se esgotará num material como o livro didático, que já vem pronto e conduz o pensamento para um único caminho. O registro das experiências, dos acontecimentos, das reflexões, das ideias das crianças pode e deve ser documentado em imagens, fotos, vídeos, papel, ou em livros elaborados pelas crianças como apoio aos seus processos de elaboração de conhecimento, como memória coletiva do grupo, o que conduz a múltiplos modos de pensar.

Referências

- Apple, M. W. (1995). Cultura e comércio do livro didático. In M. W. Apple (Org.), *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (p. 81-105). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Barbosa, M. C. S., & Richter, S. R. S. (2009). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens da creche. *Revista Educação*, 35(1), 85-96. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/198464441605>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70.
- Bonazzi, M., & Eco, U. (1980). *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo, SP: Summus.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo, SP: Cortez.
- Cambi, F. (1995). *Storia de lla pedagogia*. Roma, IT: Laterza.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Corsaro, W. (2007a). *Ação colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Educação Infantil: Reprodução interpretativa e cultura de pares, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Corsaro, W. (2007b). *Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Educação Infantil: Reprodução interpretativa e cultura de pares, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Eco, U. (1980). Prefácio. In M. Bonazzi, & U. Eco. *Mentiras que parecem verdades* (p. 2). São Paulo, SP: Summus.
- Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI. (2014). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do campo – PNLD Campo 2016*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI. (2017). *Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019*. Brasília, DF: Ministério da

- Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009 (2009). Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Faria, A. L. G. (1984). *A ideologia do livro didático*. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados.
- Flores, M. L. R., & Albuquerque, S. S. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In M. L. R. Flores, & S. S. Albuquerque (Org.), *Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* (p. 17-38). Porto Alegre, RS: Edipucrs.
- Fortuna, T. R. (2012). A importância de brincar na infância. In C. I. Horn et. al (Org.), *Pedagogia do brincar* (p. 13-44). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Freitas, N. K., & Rodrigues, M. H. (2009). *O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf
- Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação. (2015). Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/>
- Hortélio, L., & Reyes, Y. (2013). No caminho da leitura: a importância das palavras, das narrativas e do brincar na primeira infância. In D. Prades, & P. P. Leite (Org.), *Crianças e jovens no século XXI: leitores e leituras* (p. 18-30). São Paulo, SP: Livro da Matriz.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, MG, Brasil (p. 1-20). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- Manguel, A. (1997). *Uma história da leitura*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Mello, S. A. (2005). O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In A. L. G. Faria, & S. A. Mello (Org), *Linguagens infantis: outras formas de leitura, polêmicas do nosso tempo* (p. 23-40). São Paulo, SP: Autores Associados.
- Moyles, J. R. et al. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Nosella, M. L. C. D. (1979). *As belas mentiras*. São Paulo, SP: Cortez e Moraes.
- Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares*. (2009). Projetos de cooperação técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, DF, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf
- Programa Nacional do Livro Didático*. (2015). Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/pnld>
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. (1998). Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental.
- Resolução CEB/CNE 01/1999. (1999). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 de abril, Seção 1, p. 18.
- Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009*. (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vasconcellos, V. M. R., & Valsiner, J. (1995). *Perspectiva construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Veiga, C. G. (2007). *História da educação*. São Paulo, SP: Ática.
- Vygotski, L. S. (2008) A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Zoia Prestes, trad.). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. COPPE, 8, 23-36..

Received on March 28, 2016.

Accepted on August 12, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Maria Carmen Silveira Barbosa: Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutora pela Universitat de Vic (Catalunha, Espanha), Doutora em Educação, Orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Estudos sobre as infâncias. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (CLIQUE) e Pesquisadora do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN).

E-mail: licabarbosa@ufrgs.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3416-4914>

Carolina Gobbato: Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Unidade da UERGS Litoral Norte/Osório. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (CLIQUE), do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN) e do Grupo Educação, Formação Docente e Aprendizagens.

E-mail: carolinagobbato@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1126-7363>

Crisliane Boito: Professora na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande-UFCCG. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (CLIQUE) e do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN). Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: crislianeboito@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2089-2897>

NOTA:

Os autores: Maria Carmen Silveira Barbosa, Carolina Gobbato e Crisliane Boito, foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados apresentados neste artigo bem como pela redação e revisão crítica do conteúdo. Também declaramos que realizamos leitura e aprovação final do artigo a ser publicado.