

MATERIAL ESTRUTURADO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONDICIONAMENTO À REALIZAÇÃO DE TAREFAS?

Eunice Cardoso Lauriano Ferreira ¹

Izaira Aparecida da Silva ²

Orientadora do Trabalho: Profa. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo ³

RESUMO

Esse estudo é parte de uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR). Vincula-se à linha de pesquisa “Linguagem, educação e cultura”, ao projeto de pesquisa: “Língua e Linguagem: gêneros, materiais, suportes e práticas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa” e ao grupo de pesquisa ALFALE (Alfabetização e Letramento). Objetiva analisar duas atividades (“Tarefas”) do volume I, do kit da Editora Aprender “Lendo e escrevendo, volta e meia vamos dar, muitas histórias vamos contar”, do Material Estruturado de Ensino (MEE) da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, para verificar: 1. A concepção de criança, infância e educação assumida pelo material; 2. Sua concepção didático-pedagógica; e por fim, 3. A concepção de linguagem do MEE e se ela dialoga com os documentos curriculares que orientam a rede de ensino. O MEE foi adquirido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Rondonópolis-MT (SEMECEL), em 2025, com a justificativa de promover a pré-alfabetização e alfabetização de crianças de 4 e 5 anos, etapa compreendida como fase de pré-alfabetização. A utilização desse material nas salas de referência da pré-escola leva ao questionamento se tais “Tarefas” foram pensadas considerando necessidades, interesses, identidades linguísticas, étnicas, culturais e sociais das crianças. Para tanto, essa investigação se caracteriza como documental e se ancora na abordagem qualitativa defendida por Minayo. As discussões estão respaldadas em Freire, Fochi e Ostetto. Dados preliminares da análise das “Tarefas” evidenciam que a concepção de criança e de infância está atrelada à realização de um conjunto de atividades escritas. O lúdico, tão necessário ao desenvolvimento infantil, apesar de ser mencionado no guia do professor como base para a organização das “Tarefas”, se mostra um tanto distanciado das concepções teóricas assumidas pelo material, que se respaldam em Vygotsky, especialmente.

Palavras-chave: Educação Infantil, Concepção de Infância, Material Estruturado de Ensino, Atividades didático-pedagógicas.

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/UFR, na Linha de Linguagem, Educação e Cultura. - UFR, euferreira12@gmail.com;

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/UFR, na Linha de Linguagem, Educação e Cultura - UFR, silva.i@aluno.ufr.edu.br;

³ Professora orientadora: Professora Categoria Associado I, na Universidade Federal de Rondonópolis-MT, no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/UFR, na Linha de Linguagem, Educação e Cultura. Atualmente desempenha a função de Coordenadora do PPGEdu/UFR -, sandra.franciscatto@ufr.edu.br.



A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade garantir à criança experiências que promovam seu desenvolvimento integral, reconhecendo-a como sujeito histórico, social e cultural, produtor de cultura e de sentidos. (LDB, Brasil, 1996).

Longe de se constituir como mera preparação para a escolarização formal, essa etapa deve assegurar vivências que articulem ludicidade, linguagem, cultura e relações sociais, em contextos nos quais a criança possa exercer sua curiosidade, criatividade e protagonismo.

Conforme explicita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 34), a Educação Infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se —, de modo que a infância seja compreendida em sua singularidade e não como uma antecipação do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Fochi (2015) ressalta que a infância não pode ser reduzida a uma fase de preparação para etapas posteriores da vida, mas deve ser reconhecida como tempo de experiências, descobertas e interações que constituem o próprio ser da criança.

O autor destaca que existem projetos e planejamentos que desconsideram o que as crianças pensam e seus ritmos particulares (Fochi, 2015), e romper com concepções reducionistas que a veem como alguém “a ser treinado” para o futuro é necessário.

Assim, compreende-se que a Educação Infantil deve ser pensada a partir da centralidade da brincadeira, da linguagem e da imaginação, elementos que favorecem o desenvolvimento integral e respeitam a infância como etapa plena em si mesma, e não como preparação para o desempenho em avaliações externas ou para a alfabetização precoce.

Em 2025, a SEMECCEL adquiriu o MEE da Editora Aprender, intitulado “Lendo e escrevendo, volta e meia vamos dar, muitas histórias vamos contar”, destinado a crianças da pré-escola de 4 e 5 anos da Educação Infantil, etapa que o próprio material define como de pré-alfabetização.

A justificativa apresentada para sua adoção está relacionada à preparação das crianças para o processo de alfabetização, antecipando práticas que, em muitos casos, podem estar dissociadas das especificidades da infância. Essa lógica acaba por reforçar uma concepção de criança como um “vir a ser” e não como sujeito pleno de direitos no presente.



Fochi (2015) problematiza esse entendimento ao afirmar que a infância não pode ser reduzida a um estágio de preparação para etapas posteriores, pois ela possui valor em si mesma, sendo tempo de experiências, descobertas e protagonismo. Para o autor, insistir em atividades que antecipam a alfabetização é ignorar que a criança aprende de maneira significativa na interação, no brincar e no contato com a cultura.

Nessa mesma direção, Freire (2008) critica abordagens que tratam o educando como recipiente a ser preenchido, em um processo de transmissão mecânica e descontextualizada de conteúdos. Ao transpor esse raciocínio para a Educação Infantil, percebe-se o risco de adotar uma prática “bancária”, que desconsidera a realidade concreta e os interesses das crianças, substituindo o diálogo e a ludicidade por tarefas repetitivas de treino da escrita.

Assim, ao priorizar a preparação para a alfabetização em detrimento da vivência plena da infância, materiais estruturados como o MEE em análise, podem reforçar uma lógica de adestramento e engessamento, afastando-se tanto das diretrizes curriculares nacionais, estadual e municipal quanto dos fundamentos teóricos que defendem uma educação humanizadora e crítica.

Este artigo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), à linha de pesquisa “Linguagem, educação e cultura”, ao projeto “Língua e Linguagem: gêneros, materiais, suportes e práticas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa” e ao grupo ALFALE (Alfabetização e Letramento), objetiva analisar duas “Tarefas” do Volume I do referido MEE, a fim de compreender: 1 a concepção de criança, infância e educação que o material veicula; 2 sua concepção didático-pedagógica; e 3 a concepção de linguagem nele presente e sua relação com os documentos curriculares que orientam a rede municipal de ensino.

Trata-se de uma investigação documental, de abordagem qualitativa (Minayo, 2007), cujas discussões se ancoram nos aportes de Fochi (2015), Ostetto (2009) e outros.

Os dados preliminares apontam para uma contradição significativa: embora o guia do professor destaque o lúdico como fundamento das atividades, as tarefas apresentadas priorizam exercícios escritos mecânicos, repetitivos e rotineiros, distanciando-se das concepções de infância defendidas no campo teórico da Educação Infantil. Tal contradição não apenas fragiliza a proposta pedagógica do material, mas também evidencia um tensionamento entre a retórica do lúdico e a prática da escolarização precoce, que compromete o direito das crianças de viver plenamente sua infância.



Essa contradição se agrava quando confrontada com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade. Para Freire (2008), aprender exige diálogo, problematização e vínculo com a realidade concreta dos sujeitos, princípios incompatíveis com um material que limita a infância a exercícios mecânicos e descontextualizados. Ao priorizar a lógica da escolarização precoce em detrimento da imaginação, da brincadeira e da interação, o MEE distancia-se das diretrizes curriculares oficiais e do compromisso ético-político com a Educação Infantil como espaço de humanização, escuta e valorização da cultura infantil.

A CRIANÇA E A INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES E NO MEE: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

Documentos curriculares têm caráter normativo e possuem objetivos de orientar a prática pedagógica, bem como referenciar a elaboração dos currículos escolares, definindo os saberes e habilidades que todos os estudantes precisam desenvolver em cada uma das etapas da educação básica de forma, que a realidade e os contextos de cada unidade sejam contemplados para, no mínimo, iniciar um processo com unidade e equidade.

A BNCC, homologada em 2017, orienta que a Educação Infantil assegure os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em seus diferentes campos de experiências, reconhecendo-as como sujeitos históricos, sociais e culturais. Dessa forma descrito:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 42).

O documento defende uma concepção de infância como tempo próprio da vida, marcado pela curiosidade, imaginação e interação, em que o brincar é considerado eixo estruturante das práticas pedagógicas. Uma perspectiva que busca romper, ao menos na escrita, com a visão tradicional de que a criança é apenas um “vir a ser” e, portanto, deve



ser preparada para etapas futuras da escolarização. Ao contrário, a BNCC afirma que ela é produtora de cultura, aprendiz ativa e protagonista de seus processos formativos.

Partindo da concepção de criança como sujeito ativo, social e histórico, reconhecida em sua singularidade e em sua condição de produtora de cultura, a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis construiu uma Diretriz Curricular própria. Esse documento, em consonância com as orientações curriculares nacionais e estaduais, busca escrever sua história educacional a partir da valorização da infância como tempo presente e não apenas como etapa preparatória para fases posteriores da escolarização. Assim, a criança é compreendida como protagonista de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, em permanente diálogo com o meio social, cultural e linguístico em que está inserida, vejamos:

Este texto está ancorado na sociologia da infância que coloca a criança como —ator social, considerando que a criança não é somente uma extensão do adulto. Neste sentido, o lugar da criança na DCNEI tem relação com a infância segundo o entendimento de Sarmento (2004), que a concebe como um entre-lugar, isto é, aquilo que é legado pelo adulto e aquilo que é reelaborado pela criança, numa dinâmica de transformação contínua (Rondonópolis, 2011, p. 38).

Ao assumir esse posicionamento, a Diretriz Curricular da rede reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que considerem os interesses, necessidades e experiências das crianças, respeitando suas múltiplas linguagens e formas de expressão. Tal perspectiva aponta para uma educação que prima pela infância em sua integralidade, reconhecendo o brincar, a imaginação, a exploração e a interação como fundamentos do processo educativo. Tendo a criança como centro desse processo, pois:

Criança: É um ser-sujeito potente, com competências diversificadas que interage em seu ambiente e com seus parceiros (outras crianças e adultos) e aprende na e pela experiência. Como protagonista de seu viver, cada criança traz consigo múltiplas possibilidades de construir significados, atribuir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Assim, afirma-se a concepção de criança como sujeito de direitos, de forma que, nas Instituições de Educação Infantil, a criança deve ser o centro do planejamento curricular. Segundo as DCNEI (2009) as crianças são —[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Rondonópolis, 2011, p. 27-28).

Uma concepção de criança que rompe com visões reducionistas ou preparatórias da infância, destacando-a como sujeito potente, ativo e de direitos. Essa perspectiva, defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI,



2009), reconhece que a criança não apenas recebe conhecimentos, mas produz cultura, constrói sentidos e elabora significados a partir de suas experiências cotidianas.

Ao investigar as concepções de crianças e infância do MEE “Lendo e escrevendo, volta e meia vamos dar, muitas histórias vamos contar”, em seu Guia de orientações didáticas encontramos:

[...] pauta-se na teoria da atividade sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934/1993, Leontiev, 1959/1988, Engstrom, 2000/2005), ao compreender que os sujeitos, historicamente, se constituem aos demais, por meio das relações mediadas com o mundo (Liberali, 2012). Essa teoria pode ser entendida como uma teoria da natureza humana. Tem raízes na Psicologia histórico-cultural, que tem como primeiro representante o psicólogo russo Lev S. Vygotsky. Os estudos iniciais de Vygotsky sobre Atividade desencadearam uma série de outros estudos (Macambira, 2022, p. 7).

Tal perspectiva compreende o ser humano como constituído nas e pelas relações sociais, culturais e históricas, mediadas pela linguagem e pela atividade. Ao afirmar que essa teoria pode ser entendida como uma teoria da natureza humana, ressalta-se o caráter ontológico da concepção vygotskiana, na medida em que o desenvolvimento não é visto como um processo natural ou individual, mas como resultado da interação dialógica com o outro e com o mundo.

Contudo, os dados preliminares da análise das “Tarefas” do MEE evidenciam uma distância entre o discurso da BNCC, da DCMEI e sua materialização. Embora o guia do professor do kit enfatize o brincar como fundamento, as “Tarefas” propostas se organizam em torno de exercícios escritos mecânicos e descontextualizados, configurando uma concepção de criança associada à execução de tarefas tecnicistas e mecânicas. O lúdico aparece mencionado, mas de forma acessória, não como prática concreta que possibilite à criança interagir, criar e elaborar sentidos a partir de suas experiências, vivências e, principalmente, contextos.

Ao enfatizar a reprodução escrita, o MEE parece deslocar o protagonismo infantil em direção a uma lógica de treinamento tecnicista, associada ao conceito de pré-alfabetização, em contraste com a concepção de infância defendida pelos documentos curriculares.

TAREFAS: CONDICIONAMENTOS OU APRENDIZAGEM?

No intuito de atender nosso objetivo primeiro que visa analisar duas atividades (“Tarefas”) do volume I, do kit da editora Aprender “Lendo e escrevendo, volta e meia



vamos dar, muitas histórias vamos contar”, do MEE da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, para verificar: 1. A concepção de criança, infância e educação assumida pelo material; 2. Sua concepção didático-pedagógica; e por fim, 3. A concepção de linguagem do MEE e se ela dialoga com os documentos curriculares que orientam a rede de ensino, passaremos agora para a análise das “Tarefas”. Imagem 1 – Tarefa 1 MEE, Vol. I – 2, p. 9-14.



Fonte: Editora Aprender.

A proposta apresentada pelo MEE, ao trabalhar com os personagens Igor e Lara, bem como com as cidades de Ouro Preto e Rio de Janeiro nas páginas seguintes como podem ser observadas na Imagem 1, aparenta intencionalidade de abordar noções iniciais de identidade, pertencimento e espaço geográfico. No entanto, a tarefa revela limitações importantes quando confrontada com os princípios defendidos pelos documentos curriculares nacional e municipal para a Educação Infantil.

É uma atividade que não considera a realidade sociocultural e regional das crianças que utilizam o material. Ao trazer apenas duas cidades distantes da maioria dos contextos locais, cria-se um distanciamento entre a vivência concreta da criança e o conteúdo escolar. Essa escolha desrespeita a orientação das DCNEI, a própria BNCC e a DCMEI que destacam a necessidade de considerar as experiências, os contextos e a cultura das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico.

A BNCC (2017) também enfatiza a importância de práticas que valorizem a identidade, a diversidade e o pertencimento cultural, destacando que as experiências



educativas devem partir das vivências das crianças e de seus territórios. Ao ignorar a cidade real em que a criança nasceu e mora, substituindo-a por localidades previamente escolhidas, o material padroniza a infância, reduzindo a possibilidade de a criança se ver representada e reconhecida em sua própria história e território.

Outro ponto crítico é que a atividade, ao centrar-se em personagens fictícios e em cidades pré-determinadas, pode acabar limitando a construção do sentido de pertencimento. Isso porque, conforme aponta Kramer (1985), a infância deve ser compreendida como plural, atravessada por diferentes contextos sociais e culturais. Ao desconsiderar essas múltiplas infâncias, o MEE reforça uma perspectiva homogênea e descolada da realidade da maioria das crianças brasileiras. Por que não trabalhar a identidade com personagens reais e mais, com as próprias crianças, com seus nomes? E ainda, por que as crianças fictícias do MEE estão caracterizadas com vestimentas nas cores rosa para a menina e azul para o menino?

Embora essa tarefa se justifique como proposta introdutória para familiarizar a criança com os personagens do material, sua estrutura evidencia uma visão de infância reduzida à execução de tarefas mecânicas e tecnicistas, sem considerar os campos de interesses, a criatividade e a autonomia da criança. Em vez de promover interações, narrativas ou experiências significativas, a atividade reforça uma concepção de ensino centrada na instrução e não na construção de sentidos.

Portanto, ainda que a tarefa trabalhe conteúdos relacionados ao nome, à identidade e ao espaço, ela o faz de maneira descontextualizada, sem respeitar o princípio da centralidade da criança em sua realidade concreta. Essa contradição enfraquece a intencionalidade pedagógica do material, que, em vez de dialogar com a vida da criança e sua comunidade, prioriza uma proposta uniforme, distante das orientações dos documentos curriculares e da concepção de infância como sujeito histórico, social, cultural e protagonista.

Imagem 2 – Tarefa 2 MEE, Vol. I – 2, p. 15-19.



TAREFA 2 DATA: / /

NOME: _____

1. VOCÊ PODE ENCONTRAR O SEU NOME NA SALA EM QUE ESTUOA? LARA ENCONTROU O NOME DELA EM DIFERENTES DOCUMENTOS E MATERIAIS. IDENTIFIQUE O NOME DE LARA-ABAKO. QUANTAS VEZES ELE APARECE?

16 Desce

2. IDENTIFIQUE OS DOCUMENTOS E MATERIAIS EM QUE LARA ENCONTROU O NOME DELA. QUAL O NOME DESSES DOCUMENTOS E MATERIAIS? PARA QUE ELAS SERVE?

15 Desce

3. EM UM DOS DOCUMENTOS EM QUE LARA ENCONTROU O NOME DELA, TAMBÉM PODEM SER ENCONTRADOS OS NOMES DOS PAIS DELA, DOS AVÓS E O LOCAL ONDE ELA NASCEU. VOCÊ SABE QUE DOCUMENTO É ESSE? MARQUE COM UM X A IMAGEM DESSE DOCUMENTO.

17 Desce

4. VOCÊ GOSTA DE DESAFIOS? ESCUTE A LEITURA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA E RESPONDA, ORALMENTE, AOS DESAFIOS ABAIXO.

O PAI DA MINHA MÃE É MEU?

A MÃE DO MEU PAI É MINHA?

O FILHO DOS MEUS PAIS É MEU?

18 Desce

5. APÓS A LEITURA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE AS INFORMAÇÕES QUE ESTÃO PRESENTES NA CERTIDÃO DE NASCIMENTO DO IGOR. A SEGUIR, MARQUE COM UM X QUE INFORMAÇÕES SÃO ESSAS.

☐ NOME.

☐ COR DOS OLHOS.

☐ NOME DA MÃE.

☐ ENDEREÇO.

☐ NOME DO PAI.

19 Desce

6. CONVERSE COM TODOS DA TURMA SOBRE QUE OUTRAS INFORMAÇÕES ESTÃO PRESENTES NA CERTIDÃO DE NASCIMENTO.

Fonte: Editora Aprender.

Essa tarefa proposta no material analisado apresenta uma quantidade excessiva de gêneros textuais formais, como certidão de nascimento, agenda e convite, que nem todos correspondem ao universo de experiências das crianças de quatro anos de idade.

Esse encaminhamento revela uma concepção de ensino centrada em práticas de leitura e escrita de caráter escolarizante e tecnicista, desconsiderando o brincar e a ludicidade, que são centrais na infância.

A BNCC (2017, p. 36) orienta que a Educação Infantil deve garantir “experiências que promovam o contato com diferentes linguagens, de forma integrada, significativa e lúdica”, de modo que a criança seja protagonista de seu processo de aprendizagem. No entanto, ao expor as crianças a documentos burocráticos, o material acaba por antecipar práticas formais de alfabetização, descoladas do cotidiano infantil.

Para Kramer (1985), esse movimento de escolarização precoce da infância reduz o letramento a um treino mecânico, retirando da criança a possibilidade de viver práticas sociais reais de leitura e escrita. A autora alerta que a linguagem na infância deve ser mediada por práticas significativas, culturais e próximas da realidade das crianças, não pela imposição de tarefas formais e repetitivas.

Assim, em vez de ampliar o repertório cultural e a imaginação, o material analisado sobrecarrega cognitivamente as crianças e não favorece seu protagonismo, contrariando os princípios dos documentos curriculares oficiais da educação.



Esse tipo de tarefa distancia-se da concepção de criança como protagonista, apontada por Fochi (2015), para quem o protagonismo infantil se concretiza quando há abertura para a escuta, para a participação ativa e para a negociação de sentidos. Como também enfatiza Ostetto (2009, p. 11), “assegurar os direitos das crianças, na prática cotidiana escolar, é caminhar no sentido da quebra de estereótipos e generalizações, rompendo com o modelo ideal, de uma criança sem rosto, abstrata.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidenciou que o MEE apresenta limitações significativas no que se refere ao respeito à infância, ao protagonismo da criança e à valorização de suas experiências socioculturais.

Ao privilegiar práticas escolarizantes, centradas em tarefas repetitivas, tecnicistas, mecânicas, reconhecimento de formas e contato precoce com gêneros textuais formais, o material distancia-se das orientações das DCNEI, da BNCC e da DCMEI, que ressaltam a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de construir sentidos sobre si e o mundo por meio do brincar, da imaginação, das interações e das múltiplas linguagens.

Constatou-se que, em vez de promover experiências significativas e contextualizadas, o MEE tende a homogeneizar a infância e a limitar a ação pedagógica, ignorando aspectos fundamentais como a regionalidade, a diversidade cultural e a escuta das crianças. Como afirmam autoras como Kramer (1985) e Ostetto (2009), a antecipação da escolarização empobrece o processo educativo, transformando-o em mera preparação para etapas posteriores da vida escolar, e não em um espaço de desenvolvimento integral.

Diante disso, faz-se necessário repensar a utilização de materiais estruturados na Educação Infantil, de modo a garantir práticas pedagógicas que reconheçam a potência da criança, sua voz e seu direito ao brincar, ao imaginar e ao experimentar o mundo em sua plenitude.

Reafirma-se, assim, a importância de que o currículo seja construído em diálogo com as especificidades locais, com a cultura da infância, com a criança e com os princípios da educação democrática e inclusiva, garantindo que a primeira etapa da Educação Básica cumpra sua função primordial: formar sujeitos críticos, criativos e protagonistas de suas aprendizagens e de sua história.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação, Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FOCHI, Paulo Sergio. **Planejar para tornar visível a intenção educativa.** Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 58, p. 77-81, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1321/1323>. Acesso em: 8 set. 2025.

MACAMBIRA, Daniela; FREITAS, Gilvanira. **Lendo e escrevendo, volta e meia vamos dar, muitas histórias vamos contar.** 2: v. 1, 3 ed. Fortaleza: Aprender Editora, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OSTETTO, Luciana. In PILLOTTO, Silvia et.al. **Uma educação pela infância:** diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis. Departamento de Ensino. **Diretriz Curricular Municipal para a Educação Infantil.** Rondonópolis, 2011.

