



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA LUIZA PONTES MARINHO

**POSSIBILIDADES E CONTROVÉRSIAS NO USO DO LIVRO DIDÁTICO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS EM CRECHE**

JOÃO PESSOA - PB
2025

MARIA LUIZA PONTES MARINHO

**POSSIBILIDADES E CONTROVÉRSIAS NO USO DO LIVRO DIDÁTICO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS EM CRECHE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Habilitação Pedagógica do Centro de
Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção
do título de licenciada em Pedagogia,
sob orientação da Profª. Drª. Efigênia
Maria Dias Costa.

JOÃO PESSOA - PB
2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

M332p Marinho, Maria Luiza Pontes.

Possibilidades e controvérsias no uso do livro didático na educação infantil: experiências em creche / Maria Luiza Pontes Marinho. - João Pessoa, 2025.
47 f. : il.

Orientação: Efigênia Maria Dias Costa.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Livro didático. 2. Educação infantil. 3. Curriculo. I. Costa, Efigênia Maria Dias. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.22:028(043.2)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA LUIZA PONTES MARINHO

**POSSIBILIDADES E CONTROVÉRSIAS NO USO DO LIVRO DIDÁTICO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS EM CRECHE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora constituída
pelos/as seguintes professores/as:

Efigênia Maria Dias Costa

Profª. Drª. Efigênia Maria Dias Costa
(Orientadora)

Adenize Queiroz de Farias

Profª. Drª. Adenize Queiroz de Farias
(Examinadora)

Maira Lewtchuk Espindola

Profª. Drª. Maira Lewtchuk Espindola
(Examinadora)

JOÃO PESSOA/PB

2025

Dedico este trabalho aos meus padrinhos,
que são meus verdadeiros pais.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Santa Teresinha do Menino Jesus, pela graça de realizar mais um sonho: ser graduada por uma Universidade Pública Federal.

À minha família, pelo amor, incentivo e apoio incondicional em toda a minha jornada educacional, especialmente durante a minha graduação.

À minha filha Maria Cecília e ao meu noivo Jhúlio Aerky, minha eterna gratidão por estarem ao meu lado todos os dias, acreditando em mim e tornando esse momento possível.

Minha admiração e reconhecimento aos/às professores/as que, com seus ensinamentos e dedicação, me inspiraram a cada passo. Em especial, à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Efigênia Maria, pelo amor, acolhimento e empatia durante todo o processo.

Aos amigos e colegas, pelo companheirismo, incentivo e contribuições nessa trajetória.

Às crianças com quem tive o privilégio de conviver e aprender, que me proporcionaram experiências inesquecíveis e fortaleceram ainda mais minha paixão pela Pedagogia.

Às instituições em que atuei, pelas oportunidades e aprendizagens que foram essenciais para minha formação.

Levo comigo a certeza de que cada passo, esforço e desafio valeram a pena, e o coração transborda gratidão por não ter desistido do meu sonho, mesmo diante de tantos obstáculos. Como disse Santa Teresa d'Ávila:

“É justo que muito custe o que muito vale”.

“Nenhuma descrição, nenhuma imagem de nenhum livro podem substituir a vista real das árvores em um bosque com toda a vida que acontece em volta delas”.

Maria Montessori

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar as possibilidades e controvérsias do uso do livro didático na Educação Infantil. A investigação foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, configurando-se como um relato de experiência, desenvolvido em duas instituições particulares de ensino, localizadas na cidade de João Pessoa/PB, sendo uma adepta do uso do livro didático e a outra fundamentada nas experiências da Educação Infantil. A partir das vivências observadas, buscou-se compreender de que maneira o livro didático pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nessa etapa da educação, ao mesmo tempo em que se discutiram os limites de sua utilização frente às especificidades do desenvolvimento infantil. Os resultados evidenciaram que, embora o livro didático possa oferecer suporte ao planejamento pedagógico e ampliar repertórios de conteúdos, seu uso apresenta controvérsias, como a possível padronização das práticas e a restrição da criatividade docente e discente. Conclui-se que o livro didático, quando utilizado de forma crítica e complementar, pode ser um recurso válido, desde que não substitua a ludicidade, a experimentação e a diversidade de linguagens próprias da Educação Infantil.

Palavras-chave: Livro Didático; Educação Infantil; Currículo.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the possibilities and controversies surrounding the use of textbooks in Early Childhood Education. The investigation was conducted using a qualitative approach, taking the form of an experience report. Based on observed experiences, the study sought to understand how textbooks can contribute to the teaching and learning process at this educational stage, while also discussing the limitations of their use in light of the specificities of child development. The results showed that, although textbooks can support pedagogical planning and expand content repertoires, their use raises controversies, such as potential standardization of practices and restrictions on both teacher and student creativity. It is concluded that, when used critically and as a complementary resource, textbooks can be valuable, provided they do not replace playfulness, experimentation, and the diversity of languages inherent to Early Childhood Education.

Keywords: Textbook; Early Childhood Education; Curriculum.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Ficha 34: brincadeira de esconde-esconde e amarelinha.	29
Figura 2 - Material de apoio – esconde-esconde e amarelinha.	29
Figura 3 - Vivência da brincadeira amarelinha.	30
Figura 4 - Atividade xerocopiada – Dia Mundial da Água.	32
Figura 5 - Vivência – Dia Mundial da Água.	33
Figura 6 - Registrando a brincadeira preferida.	36
Figura 7 - Produzindo a amarelinha.	37
Figura 8 - Confecção de bolas de meia.	38
Figura 9 - Brincando com bolas de meia.	38
Figura 10 - Brincando de esconde-esconde.	39
Figura 11 - Brincando de cabra-cega.	40
Figura 12 - Explorando a flora da instituição.	42
Figura 13 - Plantio de sementes de coentro.	43
Figura 14 - Recolhendo galhos e folhas.	44
Figura 15 - Construindo uma árvore com materiais coletados.	44

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE - Centro de Educação

CF – Constituição Federal

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DHP - Departamento de Habilidades Pedagógicas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PB – Paraíba

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político-Pedagógico

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO TEÓRICO	15
2.1 INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL	15
2.1.1 Concepções de criança	15
2.1.2 Concepções de infância	17
2.1.3 Concepções de Educação Infantil	18
2.2 O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
3 PERCURSO METODOLÓGICO	23
3.1 Tipo de pesquisa	24
3.2 Instrumentos de coleta de dados	25
3.3 Participantes da pesquisa	26
3.4 <i>Locus</i> da pesquisa	26
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
4.1 ENTRE PÁGINAS E PRÁTICAS: REFLEXÕES SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO	28
4.1.1 Ficha 34: Esconde-esconde e Amarelinha	28
4.1.2 Vivência – Dia Mundial da Água	31
4.2 O COTIDIANO COMO LIVRO: EXPERIÊNCIAS E SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
4.2.1 Sequência didática: Resgatando brincadeiras populares	35
4.2.2 Vivência: Explorando a água e a floresta	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre o uso do livro didático na educação infantil, diz da importância de situar o público alvo a quem essa educação se destina e evidenciar as leis e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que versam sobre esse segmento de ensino em creches e pré-escolas do país.

O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e acrescenta que, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996, p.24).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que as interações e a brincadeira devem ser eixos estruturantes do currículo (Brasil, 2010). E a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) toma as crianças e suas experiências como centro do processo educativo (Brasil, 2017).

Considerando, portanto, as definições legais expressas na LDB, nas DCNEIs, na BNCC e na vasta literatura científica que temos hoje acerca da educação infantil, buscamos trazer para o debate uma discussão pertinente sobre o processo e as concepções de ensino e aprendizagem que se revelam no uso desse recurso didático.

Interesse despertado desde cedo ao observar em minha mãe, Luiza, um verdadeiro exemplo de pedagoga. Seu amor contagiate pela educação despertou em mim o grande desejo de embarcar na jornada da Pedagogia. Hoje posso dizer, com orgulho, que minha mãe foi minha primeira inspiração e incentivo para que eu pudesse procurar romper com práticas pedagógicas antiquadas e ultrapassadas que não respeitam as características de aprendizagem das crianças e nem sua identidade.

Concretizei um sonho quando ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e meu fascínio por essa modalidade de ensino foi sendo intensificado ao longo da minha jornada acadêmica, especialmente durante os estágios supervisionados e minha experiência como professora de crianças de 2 a 3 anos de idade em instituições de educação infantil aqui na cidade de João Pessoa/PB. Logo, foi sobretudo nesse

contexto que pude, já inserida no olhar de professora, refletir sobre a utilização do livro didático na educação da criança pequena.

Tendo em vista que o uso do livro didático nesse segmento da educação provoca debates entre professores, pesquisadores e especialistas. Há defensores do seu uso que reforça a lógica transmissiva de conteúdos com o entendimento de uma educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental. Assim, existem críticas quanto à adoção desse recurso didático na educação infantil, considerando que muitos estudiosos da área não concordam com o processo de escolarização precoce, uma vez que é retirado das crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (Brasil, 2017).

Com base nesse contexto, a pesquisa visa contribuir para a melhoria da educação infantil, promovendo uma reflexão crítica a respeito do uso do livro didático, em virtude de que é notória a necessidade e importância de estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento de práticas educativas eficazes que, sobretudo, respeite e priorize a criança como sujeito de direito e o centro do processo educativo.

Desse modo, levantamos a seguinte questão: Quais são as possibilidades e controvérsias do uso do livro didático na educação infantil? Para responder a essa pergunta, buscamos percorrer os seguintes objetivos:

Geral:

- Analisar as possibilidades e controvérsias do uso do livro didático na educação infantil.

Específicos:

- Discutir as concepções de infância, criança e educação infantil presentes em livros didáticos voltados às crianças bem pequenas;
- Identificar as controvérsias do uso do livro didático na educação infantil;
- Refletir sobre as possibilidades de experiências vivenciais na creche.

Assim sendo, organizamos o trabalho em seções. Na primeira delas, apresentamos esta introdução.

Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica do trabalho, destacando os principais autores que embasam o texto. Optamos por organizar a

revisão da literatura em dois momentos: Infância, criança e educação infantil; Livro didático na educação infantil.

Na terceira seção apresentamos os procedimentos metodológicos, que foram a abordagem de investigação que norteou nosso trabalho, o universo e os sujeitos da pesquisa.

Na quarta e última seção apresentamos os resultados e discussões, bem como as considerações finais, demonstrando que nossos apontamentos poderão contribuir com a docência dos/as professores/as de educação infantil.

2 PERCURSO TEÓRICO

Este percurso teórico tenta discutir acerca do uso do livro didático na educação infantil, especificamente em contextos de creches. Trata-se de uma temática que desperta interesses e controvérsias, pois envolve concepções sobre infância, criança, processos de ensino, aprendizagem, recurso didático e política educacional. Sobretudo situando o leitor no debate sobre o uso do livro didático na primeira infância, analisando tanto suas contribuições quanto os riscos de uma utilização precoce, especialmente quando desconsidera o direito fundamental da criança ao brincar. Dessa forma, o texto encontra-se organizado em dois momentos, inicialmente abordando o entendimento de infância, criança e educação infantil, em seguida discorrendo a respeito do livro didático na educação infantil.

2.1 INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão dos conceitos de infância, criança e educação infantil é essencial para identificar possibilidades e controvérsias do uso do livro didático na primeira infância. Os subtópicos a seguir propõem uma reflexão e contextualização histórica dessas concepções.

2.1.1 Concepções de criança

A concepção de criança passou por transformações significativas ao longo da história. Na Antiguidade e durante a Idade Média, prevalecia a compreensão da criança como “um adulto em miniatura” (Ariès, 1981, p. 128), sem reconhecimento

de sua especificidade, sendo introduzida precocemente no mundo do trabalho e desprovida de direitos.

Com a Modernidade, a criança passa a ser objeto de novas reflexões filosóficas e pedagógicas. John Locke (1973, p. 45) a concebia como uma tábula rasa, na qual “a experiência grava todos os conhecimentos que compõem o entendimento humano”. Rousseau (1995, p. 87), em ruptura com a visão reducionista, defendia que “a infância tem maneiras de ver, pensar e sentir que lhe são próprias; nada há de menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas”.

No século XX, teorias psicológicas e pedagógicas contribuíram para consolidar a visão da criança como sujeito ativo. Piaget (1971, p. 17) afirmava que “a criança não é um ser passivo, mas constrói ativamente o seu conhecimento em interação com o meio”. Vygotsky (1998, p. 112), por sua vez, ressaltou que “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente”.

Nesse cenário, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consolidam esse pensamento trazendo à tona a concepção de criança como sujeito de direito. Segundo o ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (Brasil, 1990, p.12).

Na contemporaneidade amplia-se ainda mais essa compreensão, assim, numa visão paradigmática as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) define a criança como:

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 (Brasil, 2010, p.12).

Nesse sentido, Sarmento (2005, p. 24) destaca que “a criança deve ser reconhecida como sujeito histórico e social, produtora de cultura”. Horn, (2004,

p.91) reforça que “é necessário pensar a criança para além das dimensões biológica e psicológica. Ela é um sujeito de direitos, capaz de interagir, produzir cultura, expressar-se e construir significados”

2.1.2 Concepções de infância

A infância também é resultado de construções históricas e culturais. Conforme Ariès (1981, p. 132), “a consciência da particularidade da infância surge tardiamente, a partir dos séculos XV e XVI, quando a criança passa a ser percebida como diferente do adulto”.

Se antes a infância era concebida apenas como etapa preparatória para vida adulta, na contemporaneidade ela é entendida como tempo legítimo, dotado de valor em si. Sarmento (2005, p. 27) enfatiza que “a infância é uma categoria social permanente, constituída historicamente e que se manifesta de diferentes formas nas diversas culturas e tempos”.

Nessa perspectiva, Tiriba (2005) afirma que a infância é uma construção histórica, social e cultural, alterando de acordo com o tempo, o espaço e as condições socioeconômicas. Compreender a criança exige o reconhecimento da diversidade de infâncias existentes, especialmente em um país como o Brasil, marcado por desigualdades regionais e sociais. Para a referida autora,

A infância não é única e homogênea. Ela se constitui como uma construção social, histórica e cultural, marcada pelas condições econômicas, pelos modos de vida, pela cultura e pelas relações sociais. Assim, é preciso falar em infâncias, no plural, para reconhecer as diversidades e singularidades que atravessam o ser criança em diferentes contextos (Tiriba, 2005, p. 78).

Dessa forma, qualquer tentativa de homogeneizar ou padronizar a infância revela-se inadequada e reducionista, pois desconsidera as múltiplas formas de ser e viver a infância em diversos contextos.

No Brasil, os documentos legais destinados à primeira infância reforçam essa concepção. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que “a infância é um tempo de direitos e deve ser vivida em sua plenitude, com acesso à educação, ao cuidado e às experiências lúdicas” (Brasil, 2010, p. 12).

2.1.3 Concepções de Educação Infantil

A trajetória da Educação Infantil, no Brasil, revela um movimento que vai do assistencialismo ao reconhecimento como etapa fundamental da Educação Básica. Kuhlmann (1998, p. 56) explica que “as primeiras instituições infantis brasileiras tinham caráter assistencial, destinadas a acolher filhos das camadas populares e garantir sua guarda e higienização”.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco ao estabelecer a Educação Infantil como direito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/96) consolidou essa etapa como parte integrante da Educação Básica, determinando que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (Brasil, 1996, p. 47).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 15) definem que “as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral”. Acrescenta ainda que

Brincar é uma das atividades fundamentais para a infância, constituindo-se como forma privilegiada de expressão, pensamento, interação e aprendizagem. O direito de brincar deve ser assegurado às crianças em todas as situações educativas, garantindo-lhes experiências significativas de imaginação, criação, socialização e experimentação (Brasil, 2010, P.16).

Kishimoto (2011, p. 23) observa que “o brincar é a linguagem da criança e condição essencial para sua inserção cultural e social”. E chama a atenção com muita veemência dizendo que o brincar não é apenas um momento de lazer, mas o eixo estruturante das práticas pedagógicas na educação infantil.

O brincar constitui-se como forma mais genuína de a criança interagir com o mundo, elaborando hipóteses, desenvolvendo a imaginação, experimentando papéis sociais e ampliando suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. Privar a criança do brincar ou reduzi-lo a um recurso didático secundário é desconsiderar a própria natureza da infância (Kishimoto, 2007, p.35).

Kramer (2003, p. 79) reforça que “a Educação Infantil deve ser compreendida como espaço de cidadania, e não apenas de preparação para a escola obrigatória”. Portanto, ao se pensar a educação da criança pequena torna-se fundamental reafirmar que a educação infantil não deve se pautar pela antecipação da escolaridade, mas pela valorização da ludicidade, da diversidade cultural e do protagonismo infantil.

Sob esse ângulo, Tiriba (2012) chama atenção para os riscos da escolarização precoce e da padronização de práticas pedagógicas impostas por políticas de avaliação, pelo uso excessivo de materiais didáticos e conteúdos uniformizados. Na mesma direção, Gonzalez-Mena (2015) reforça que os materiais e práticas só se tornam significativos quando partem do contexto real das crianças.

Não basta oferecer atividades prontas ou materiais esteticamente elaborados. O que dá sentido à aprendizagem das crianças é a forma como ela se relaciona com o ambiente, com os colegas, com os adultos e com a cultura. A infância é um tempo de descobertas que exige experiências abertas, flexíveis e respeitosas (Gonzalez-Mena, 2015, p.142).

Essas reflexões mostram que a educação infantil não deve ser reduzida a um espaço de escolarização antecipada, mas consolidada como território de vivências significativas, em que o brincar, a escuta e a pluralidade das infâncias sejam respeitadas.

Para tanto, Campos (2008, p. 91) sustenta que garantir qualidade na educação infantil “exige investimentos em infraestrutura, formação docente e práticas pedagógicas que articulem o cuidar e o educar, de modo inseparável”.

Dessa forma, reconhecer a criança como sujeito de direitos e a infância como categoria social implica conceber a educação infantil como espaço democrático, inclusivo e integral. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que a “Educação Infantil deve garantir condições para que a criança viva plenamente sua infância, tendo assegurados os direitos de cuidado, de educação, de brincar e de participar da vida social e cultural” (Brasil, 2009, p. 18).

Como sublinham Vygotsky (2007) e Kishimoto (2011), é pela mediação pedagógica e pelas experiências lúdicas que a criança constrói sentidos, interage

com a cultura e amplia suas aprendizagens. Esse olhar é também o ponto de partida para discutir os limites e potencialidades do uso do livro didático na educação infantil, tema do próximo tópico.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O livro didático ocupa lugar central na cultura escolar brasileira desde o século XIX, quando foi incorporado como principal instrumento de ensino e difusão de conteúdos. Segundo Bittencourt (2004, p. 17), “o livro didático, no Brasil, consolidou-se como uma das mais importantes ferramentas pedagógicas, sendo, muitas vezes, o único material disponível para o trabalho docente”. Essa centralidade foi intensificada nas décadas seguintes, quando a expansão da escola pública demandou materiais de fácil distribuição e utilização.

Ainda segundo a autora (2004), o livro didático deve ser compreendido tanto como mercadoria quanto como instrumento pedagógico, uma vez que é produzido em larga escala e direcionado por interesses econômicos e educacionais. Essa dupla dimensão evidencia que ele não se restringe à sala de aula, mas integra um complexo sistema que envolve editoras, políticas públicas, docentes e alunos, refletindo disputas ideológicas, pedagógicas e sociais.

Segundo Lajolo (1996), trata-se de um objeto cultural que carrega marcas ideológicas e políticas, não sendo neutro nem universal. Gatti Júnior (2004) acrescenta que, historicamente, o livro didático foi compreendido como “fiel depositário das verdades universais”, o que explica sua permanência como principal material de apoio no cotidiano docente, mesmo diante da expansão de outros recursos educativos.

Nesse contexto, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é a política pública do Ministério da Educação (MEC) responsável por avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente materiais didáticos às escolas públicas de educação básica (Brasil, 2022). Embora tradicionalmente associado ao ensino fundamental, em 2022 o PNLD passou a contemplar também a educação infantil, incluindo obras literárias, pedagógicas e jogos educativos. Essa inserção ampliou o acesso aos materiais, mas também gerou debates sobre seus limites e pertinência nessa primeira etapa da educação básica.

Esses livros destinados às crianças da Educação Infantil pautam-se na Política Nacional de Alfabetização (PNA), explorando exclusivamente a literacia e a numeracia, de forma a preparar para a alfabetização na etapa da Educação Infantil. [...] Nesse sentido, essa proposta do PNLD 2022 se revela incompatível com as concepções curriculares inscritas na normativa nacional que regulamentam a Educação Infantil, uma vez que esta etapa tem necessidades específicas que não se coadunam com o uso de livro didático para crianças pequenas (Figueiredo; Veloso, 2024, p. 1570).

Sabe-se que a educação brasileira, ao longo da história, tem sido marcada pela predominância de modelos pedagógicos que se estruturaram em torno da transmissão do conhecimento, do controle do processo de ensino e da redução da criança à condição de receptora passiva. Entre esses modelos, destacam-se as concepções conteudista, livresca, bancária e tecnicista, que, em maior ou menor grau, influenciaram e continuam influenciando políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas (Gadotti, 2004).

Embora cada modelo esteja vinculado a um contexto histórico específico, seus resquícios ainda se fazem presentes na contemporaneidade. A lógica conteudista permanece nas avaliações de larga escala; a educação livresca, no uso massivo do livro didático; a educação bancária, nas práticas que silenciavam e ainda silenciam o protagonismo infantil; e o tecnicismo, nas políticas públicas que reduzem a escola a índices de desempenho (Saviani, 2007).

Assim, o desafio da educação brasileira na atualidade consiste em superar os paradigmas reducionistas herdados de uma história de opressão, exclusão, desigualdade social e construir uma pedagogia da infância que articule educação e cuidado, fundamentada na democracia, na ludicidade e na emancipação social (Tiriba, 2024).

Do ponto de vista legal e teórico, o uso do livro didático na educação infantil é alvo de críticas, sobretudo porque pode reforçar uma lógica de escolarização precoce. Como afirma Kramer (2003, p. 82), “a infância não deve ser confundida com um tempo de preparação para a vida adulta, mas precisa ser vivida em sua plenitude”. Nesse sentido, a adoção de livros didáticos tradicionais pode limitar as experiências infantis a exercícios mecânicos, afastando-se dos princípios pedagógicos que regem essa etapa

Para Tiriba (2012), sua presença tende a expressar uma concepção de infância que antecipa conteúdos formais, desconsiderando a criança como sujeito de direito e cultura. Nesse mesmo sentido, Kishimoto (2011) reforça que a ludicidade é forma essencial de a criança conhecer e interagir com o mundo, e qualquer prática que reduza o brincar compromete a especificidade da infância. Haja vista que o brincar deve ser à base da prática pedagógica com crianças pequenas, pois é por meio dele que se dá a apropriação da cultura e a elaboração de significados.

Diante disso, as autoras reforçam que, embora represente um avanço no acesso aos materiais pedagógicos, a presença do PNLD 2022 na educação infantil acarreta reflexões sobre seu papel em um contexto em que a criança deve ser protagonista de suas aprendizagens. A padronização limita a diversidade cultural e reduz à criatividade, expressão e construção de significados pelas crianças, aspectos centrais da pedagogia da infância (Tiriba, 2012; Kishimoto, 2011).

Assim sendo, Kishimoto (2011, p. 24) afirma que “o brincar é linguagem essencial da infância, sendo, portanto, condição indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento”. O uso acrítico de livros didáticos, entretanto, pode deslocar essa centralidade, transformando a sala de aula da educação infantil em espaço de antecipação de conteúdos do ensino fundamental.

As DCNEI (2010) também destacam que brincar é atividade fundamental, constitui-se como forma privilegiada de expressão, pensamento, interação e aprendizagem. Quando o livro didático ocupa papel central, corre-se o risco de reduzir o brincar a uma atividade secundária, retirando das crianças a oportunidade de viver experiências significativas, abertas e criativas, próprias da infância. Além disso, a tentativa de uniformizar conteúdos pode ignorar a diversidade cultural, social e regional das crianças, impondo modelos descontextualizados.

Além disso, como observa Soares (1996), o livro didático não é um recurso neutro, mas carrega concepções de infância, de conhecimento e de mundo. Para a autora, “o livro didático é um instrumento de mediação cultural, mas, ao mesmo tempo, é portador de visões hegemônicas que podem silenciar outras vozes” (Soares, 1996, p. 45). Isso significa que sua utilização precoce pode reduzir a diversidade cultural e a criatividade das crianças, impondo padrões homogêneos de linguagem, valores e saberes.

Bittencourt (1993) chama atenção para outro aspecto desse debate ao destacar a mercantilização do livro, consolidado como produto de consumo. Esse fenômeno é particularmente visível em escolas particulares, nas quais, muitas vezes, o material é imposto às famílias como mercadoria indispensável. Nessas instituições, exige-se do/a professor/a a utilização integral do livro, não permitindo que nenhuma página fique em branco. Tanto a escola quanto os pais cobram o cumprimento total do conteúdo, acreditando que esse é o caminho para garantir o desenvolvimento adequado das crianças.

Todavia, o simples preenchimento de páginas não assegura a construção das habilidades e competências previstas para a educação infantil. A aprendizagem ultrapassa a execução mecânica de tarefas e requer experiências significativas e contextualizadas. Como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação infantil deve garantir às crianças “direitos de aprendizagem e desenvolvimento que as permitam conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 37).

Nesse sentido, a utilização de materiais estruturados para crianças muito pequenas tende a restringir tais direitos, pois ao permanecerem sentadas diante do livro, as crianças têm poucas oportunidades de interagir, brincar intencionalmente ou explorar o espaço que as cerca. Dessa maneira, o foco exclusivo em atividades impressas pode comprometer o desenvolvimento integral, limitando as experiências de socialização, ludicidade e investigação que caracterizam a infância. Como afirma Horn e Barbosa (2022, p. 2), as crianças “precisam conhecer o mundo, ampliar experiências, investigar e transformar os objetos ao seu redor.”

Práticas pedagógicas rígidas, formalizadas demais que não respeitam a infância como tempo de potência de vida, de descoberta, de curiosidade, de liberdade, de movimento, de corporeidade, de criatividade, de espontaneidade, de desejo e contato com o ambiente natural, violam a educação da criança pequena e bem pequena como direito e alegria (Tiriba, 2024).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo versa sobre os procedimentos e etapas metodológicas aplicadas na investigação do estudo em questão. De acordo com Minayo (2009, p.16), “a metodologia inclui concepções teóricas de abordagem, o conjunto de

técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Nesta perspectiva, a pesquisa “é um procedimento formal, com método e pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Lakatos e Marconi, 2003, p.155).

Assim sendo, buscamos aqui discorrer sobre o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o *locus* de estudo e os participantes da pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, o Relato de Experiência com abordagem qualitativa é apontado como opção metodológica para este trabalho.

Assim sendo, ressalta-se que o Relato de Experiência é um gênero textual que vai além de uma simples narração, na realidade, busca-se analisar a experiência sob diferentes perspectivas e relacioná-la com o conhecimento científico. Logo,

É necessário que a construção do conhecimento, nas suas diversas metodologias e modalidades, tenha parâmetros que norteiem a edificação de textos. Isto possibilita que estudantes e profissionais possam colaborar de forma ampliada para o progresso da ciência. O conhecimento científico, advindo dos Relatos de Experiências, beneficia o meio acadêmico e a sociedade, por contribuir na melhoria de intervenções e possibilitar o usufruto de futuras propostas de trabalho, respectivamente (Mussi et al., 2021, p.72)

A intenção aqui vai para além da vivência profissional da pesquisadora, deseja-se de fato compartilhar aprendizados e reflexões sobre essa experiência, divulgando uma prática pedagógica exitosa na educação infantil com crianças pequenas sem uso do livro didático e contribuir para a construção do conhecimento nesta área.

Desse modo, recorre-se ao uso da abordagem de investigação qualitativa, tendo em vista que essa abordagem foca na compreensão profunda e interpretação do fenômeno apresentado, explorando a complexidade e riqueza do contexto investigativo. Dito por Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (2009, p.21).

Minayo (2009) destaca que a pesquisa qualitativa busca entender como e o porquê das coisas, pois sua preocupação não é apenas com a coleta de dados, mas com a construção de significados e a interpretação da realidade social.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

A observação, o diário de campo e os registros fotográficos foram utilizados como instrumentos para coleta de dados. Segundo Richardson, “A observação, sob algum aspecto, é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva” (1999, p.259).

Em pesquisa qualitativa a observação pode ser classificada em vários tipos e cada tipo oferece diferentes abordagens para coletar dados e compreender o fenômeno estudado. Dessa forma, a observação participante e a não participante foi a que melhor favoreceu o desenvolvimento do processo de pesquisa em questão.

Na observação participante o pesquisador se envolveativamente com o grupo estudado, participando de suas atividades e rotinas para compreender suas práticas, interações e significados (Richardson, 2009). De fato, a pesquisadora tornou-se parte do cenário da pesquisa literalmente, buscando uma compreensão mais profunda e contextualizada acerca do uso do livro didático na educação infantil.

Na observação não participante a pesquisadora tomou “ contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada”, atuou como espectadora atenta, procurando ver e registrar o máximo de ocorrências que dizia do interesse deste trabalho (Lakatos e Marconi, 2003, p.193).

Daí a importância e necessidade do uso do diário de campo nesse processo. Ele foi literalmente usado para registrar observações e reflexões realizadas durante o período de coleta de dados da pesquisa. Sabe-se que o diário de campo é uma ferramenta crucial para coletar dados qualitativos e compreender a perspectiva do sujeito estudado.

Visto como um instrumento imprescindível para o registro de dados coletados na pesquisa social, o diário de campo, configura-se em “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 2013, p.150).

Já os registros fotográficos complementaram as informações anotadas, através das imagens das experiências observadas. Por ser um instrumento de pesquisa valioso, o registro fotográfico forneceu dados visuais que em muito acrescentou as informações textuais, especialmente em pesquisa com crianças que requer certos cuidados com os detalhes a serem observados na coleta, produção e registro de dados.

Assim, as imagens capturadas puderam revelar aspectos culturais, comportamentais e contextuais de forma mais direta e detalhada, permitindo uma análise mais profunda da realidade estudada.

3.3 Participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa são crianças pequenas de educação infantil com idade entre dois e três anos que estudam em instituições particulares na cidade de João Pessoa/PB. Elas vivem no espaço urbano, a maioria reside em bairros da cidade que oferecem boa infraestrutura, como saneamento básico, iluminação pública adequada, ruas bem cuidadas, acesso a comércio e serviços. Pertencem a famílias de classe média, sendo filhos e filhas, em sua maioria de profissionais do serviço público, médicos, advogados, professores universitários dentre outros profissionais com formação de nível superior.

3.4 *Locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas instituições particulares de ensino, ambas localizadas na cidade de João Pessoa/PB, nas turmas de maternal I e II, com crianças na faixa etária de dois a três anos de idade.

A primeira escola, no período da pesquisa que foi de janeiro de 2022 a dezembro de 2023, tinha aproximadamente cerca de 70 crianças matriculadas, organizadas da seguinte maneira: Berçário, Maternal I, Maternal II, Pré-escola I, Pré-escola II e Ensino Fundamental I, sendo apenas do 1º ao 4º ano.

A escola dispunha dos seguintes profissionais: uma gestora, uma coordenadora pedagógica, sete professoras, uma cozinheira, uma auxiliar de serviços gerais, um porteiro e uma secretária.

Na infraestrutura, a escola contava com os seguintes espaços: uma sala da gestão, uma sala da coordenação, uma sala de professores, seis banheiros, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório, seis salas de referência, pátio, parque, além dos espaços externos e piscina.

A segunda escola possuía uma configuração semelhante à primeira, no período da pesquisa que foi de janeiro a dezembro de 2024, tinha em média 180 crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, sendo crianças de dois a dez anos de idade.

A instituição dispunha dos seguintes profissionais: três gestores, duas coordenações pedagógicas, uma secretária, três auxiliares de serviço gerais, um porteiro, uma psicopedagoga, uma cozinheira, uma nutricionista e vinte professores.

Quanto à estrutura, a escola possuía: uma sala da coordenação/gestão, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma quadra, pátio, sala de artes, sala de xadrez, refeitório, sala de vídeo, nove salas de referência, uma sala de estimulação, sete banheiros, dois parques, além das piscinas e dos espaços externos com área verde.

Importante destacar que nessa instituição a pesquisadora/professora teve/tem acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao regimento interno da escola, infelizmente o que não aconteceu na primeira instituição, ou seja, não tivemos acesso a nenhum documento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação, o diário de campo e os registros fotográficos. Os dados foram organizados em categorias temáticas, o que possibilitou a sistematização das informações obtidas durante o processo investigativo.

Os sujeitos da pesquisa tiveram seus nomes preservados. Assim, as transcrições concentram-se nas experiências da pesquisadora, enquanto professora de crianças bem pequenas, em duas instituições privadas de ensino na

cidade de João Pessoa/PB. Trata-se, portanto, de um estudo de caráter autobiográfico, em que a professora-pesquisadora analisa sua própria prática docente, vivenciada em contextos distintos da Educação Infantil.

Essas vivências diferenciam-se pelo fato de que, em uma instituição, o livro didático foi adotado como eixo estruturante da prática pedagógica, enquanto, na outra, as propostas se pautaram nas experiências próprias da Educação Infantil, conforme orientam a BNCC e as DCNEIs.

Neste capítulo, portanto, apresentam-se as discussões e os resultados decorrentes dessas experiências, frutos dos conhecimentos adquiridos e compartilhados nos capítulos anteriores. Considerou-se fundamental atribuir sentido àquilo que nos dispomos a analisar, inspiradas na defesa de uma *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*, conforme propõe Lea Tiriba (2024). Tentando também refletir sobre o brincar e as interações nos espaços da escola infantil a partir da perspectiva de Horn (2017) e sobre as possibilidades de viver e aprender nos espaços externos, conforme destacam Horn e Barbosa (2022).

4.1 ENTRE PÁGINAS E PRÁTICAS: REFLEXÕES SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO

A experiência na instituição em que o livro didático foi adotado aconteceu no período de janeiro de 2022 a dezembro de 2023, com crianças de dois a três anos de idade, nas turmas de Maternal I e II. O material utilizado foi *Trilhas: módulo 1 - 2 anos* (FTD Educação, 2020), que assumia centralidade no planejamento pedagógico e estruturava-se como guia único da prática docente.

A rotina da sala era composta por atividades diárias, semanais e anuais baseadas no livro. O material, organizado em módulos semestrais, abordava listas de conteúdos, datas comemorativas do calendário civil brasileiro e temáticas pré-estabelecidas.

Assim, a rotina da turma resumia-se em: chegada das crianças, acolhida com música, atividade do material didático, beber água, lavar as mãos, lanchar, parque, atividades xerocopiadas, brincadeiras com brinquedos estruturados, preparação para saída e despedida das crianças.

A instituição exigia que as professoras cumprissem integralmente as propostas do livro e a entrega das atividades a cada seis meses, reforçando, portanto, seu papel normativo. Isso condicionava a prática pedagógica às orientações do material e limitava a autonomia docente quanto à valorização e uso das experiências de aprendizagens propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a da Educação Infantil (Brasil, 2010).

4.1.1 Ficha 34: Esconde-esconde e Amarelinha

Durante as práticas pedagógicas, foi aplicada a ficha de atividade 34, pertencente ao livro *Trilhas: módulo 1 - 2 anos* (FTD Educação, 2020), com a turma do Maternal I, no primeiro semestre de 2022. A proposta da atividade abordava o tema “brincadeiras” e orientava: *Destaque os adesivos e cole-os para completar as cenas. Do que as crianças estão brincando em cada cena?*

Figura - Ficha 34: brincadeira de esconde-esconde e amarelinha.



Fonte: FTD EDUCAÇÃO. *Trilhas: módulo 1 – 2 anos*. São Paulo: FTD, 2020, p. 34. Versão Digital.

Figura - Material de apoio – esconde-esconde e amarelinha.



Fonte: FTD EDUCAÇÃO. *Trilhas: módulo 1 – 2 anos*. São Paulo: FTD, 2020, p. 34. Versão Digital.

A atividade foi realizada individualmente, com as crianças sentadas às mesas. Elas deveriam destacar adesivos do material de apoio e colar nas imagens correspondentes às brincadeiras de esconde-esconde e amarelinha. Algumas demonstraram entusiasmo, mas todas apresentaram dificuldades para destacar os adesivos sem rasgar, necessitando da ajuda da professora devido ao pouco domínio das habilidades motoras finas. Também tiveram dificuldade para posicionar os adesivos corretamente, gerando momentos de frustrações.

Segundo Horn (2017), o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo da sua organização e das linguagens que o compõem. Nessa perspectiva, a atividade mostrou-se limitada e pouco significativa, por restringir o brincar à representação gráfica, desconsiderando a experiência corporal e a exploração do espaço

Diante desse engessamento, a professora convidou a turma a vivenciar as brincadeiras de amarelinha e esconde-esconde no pátio da escola. A amarelinha foi adaptada: utilizou-se fita crepe para delimitar o espaço no chão, sem números, priorizando especialmente o movimento, o equilíbrio e a vivência.

Figura - Vivência da brincadeira amarelinha.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

A brincadeira da amarelinha aconteceu de maneira individual: cada criança lançava a pedra e percorria o trajeto, saltando sem pisar nas linhas e no espaço ocupado pela pedra. Já o esconde-esconde, foi vivenciado coletivamente e contou com a mediação da professora/pesquisadora, que auxiliou na contagem, orientou movimentos, incentivou descobertas e colaborou nas buscas dos colegas, garantindo que todas as crianças compreendessem o sentido da brincadeira.

Como resultado, as crianças puderam experientiar efetivamente a brincadeira, desenvolvendo coordenação motora ampla, percepção espacial, imaginação, raciocínio estratégico e agilidade. Além disso, o caráter coletivo do esconde-esconde, fortaleceu vínculos e interações sociais. Assim, o brincar se configurou como espaço de aprendizagem e socialização.

Apesar de cumprir com as exigências do uso do livro didático, a professora/pesquisadora apresentava inquietações quanto ao caráter limitador das atividades propostas. Por isso, buscava promover experiências que ultrapassassem as páginas do material, utilizando outros espaços além da sala de referência, como o pátio da escola e a sala de leitura. De acordo com Horn,

[...] o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os brinquedos com os quais os pequenos interagem (2017, p.17).

Nesse sentido, a organização de espaço, tempo e materiais devem ser considerados como fator fundamental no processo educativo, como previsto nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Ao buscar alternativas para além do livro didático, a professora concebe a criança como o centro do processo educativo e reconhece a importância do espaço como parte do currículo que deve garantir ambientes que possibilitem brincadeiras e interações – eixos estruturantes da Educação Infantil.

Entretanto, na instituição pesquisada, os espaços eram organizados sob a lógica de uma sala de aula tradicional para adultos – carteiras enfileiradas, professor como principal transmissor do conhecimento, currículo padronizado, corpos estáticos e foco na memorização. O protagonismo era do adulto e,

sobretudo, pela perspectiva da escola, o desenvolvimento do trabalho era voltado para à escolarização subsequente.

Ainda assim, a professora exercia sua autonomia, promovendo vivências educativas mesmo diante das limitações institucionais. Como reforça Horn (2017), a criança deve ser compreendida como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa no processo de aprendizagem, construindo saberes por meio da interação com o meio e com seus pares.

4.1.2 Vivência – Dia Mundial da Água

A instituição valorizava muito o trabalho com datas comemorativas, logo, o Dia Mundial da Água – 22 de março foi contemplado. Entre 20 e 24 de março de 2023, desenvolveu-se o “Projeto Água: fonte de vida, cada gota conta!”.

No dia 21, foi realizada uma atividade em folha, na qual as crianças carimbaram o dedo com tinta azul para representar gotas saindo de uma torneira.

Figura - Atividade xerocopiada – Dia Mundial da Água.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Segundo Horn e Barbosa (2022), esse tipo de prática tende a afastar as crianças da natureza e limitar seu aprendizado a espaços internos. Nesse contexto, as crianças aprendem de forma passiva, confinadas a quatro paredes, restritas ao uso do livro didático e às atividades xerocopiadas. Portanto, sobre essa realidade, Horn e Barbosa afirmam que

Isso vai de encontro à natureza infantil, pois sabemos que elas não somente gostam, como necessitam estar e poder estar em movimento e interagir em espaços plenos de natureza. Elas precisam conhecer o mundo, ampliar experiências, investigar e transformar os objetos ao seu redor (2022, p. 2).

Nesse sentido, a professora tentou ampliar a experiência promovendo rodas de conversa e atividades práticas, relacionando o cuidado com a água às ações do cotidiano.

No dia 24/03/2023, após revisar toda a temática trabalhada durante a semana, foi oportunizado às crianças a vivenciar o cuidado com o meio ambiente através da atividade de regar as plantas existentes no espaço externo da escola.

Figura - Vivência – Dia Mundial da Água.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

A atividade consistiu em cada criança encher seu pote com água e escolher o jarro de planta que desejava regar. Na instituição não havia uma área verde ampla, na realidade, limitava-se apenas a quatro jarros, o que evidencia as restrições da infraestrutura escolar e a ausência de um ambiente físico adequado à promoção do desenvolvimento infantil.

Apesar disso, a professora promoveu a vivência de modo que as crianças experimentassem o cuidado com a natureza e pudessem ser protagonistas da aprendizagem, o que indica a possibilidade de uma aprendizagem centrada na criança, entendida, segundo Gonzalez-Mena (2015, p. 78), como “[...] um processo interativo – entre a criança e o ambiente, a criança e outra criança (ou grupo de crianças) e entre a criança e um adulto”.

Diante dessas experiências, percebe-se que, embora o livro didático estruturasse a rotina, a professora buscava ressignificar as práticas, indo além das páginas do livro didático, mesmo diante de uma infraestrutura limitada e dessa forma, tentando reforçar que o aprendizado pode superar restrições materiais. Pois, como destacam Silva e Cruz (2016, p. 152) “a professora precisa desenvolver saberes específicos que possibilitem às crianças vivenciarem ricas, diversificadas e estimulantes experiências no cotidiano da creche e pré-escola.”

Este percurso também levou a professora a refletir sobre sua prática docente e o compromisso com uma educação infantil entendida como direito e alegria, e não confinada a quatro paredes, pois quando emparedadas, como afirma Tiriba (2024. p. 37) “elas vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana”.

Assim, no próximo tópico, apresentam-se experiências vivenciadas na segunda instituição, onde não há espaço para o livro didático e tampouco para o emparedamento da infância.

4.2 O COTIDIANO COMO LIVRO: EXPERIÊNCIAS E SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste subtópico, apresenta-se as experiências vivenciadas na segunda instituição, instituição esta que não adota o livro didático como instrumento de ensino, mas que organiza suas práticas educativas a partir de vivências e experiências do cotidiano escolar, através das interações, das brincadeiras e descobertas realizadas pelas próprias crianças por meio de projetos de pesquisa, sequências didáticas e oficinas.

Para fins de análise comparativa, serão retomadas as mesmas propostas descritas no subtópico anterior, mas sob uma outra ótica: a de uma prática sem a utilização do livro didático destinado às crianças bem pequenas. A fim de

evidenciar como as duas concepções pedagógicas podem influenciar no desenvolvimento infantil e no processo de ensino e aprendizagem, bem como os limites e as possibilidades de cada abordagem.

A experiência nesta instituição ocorreu entre janeiro de 2024 e maio de 2025, na turma de Maternal II, com crianças de três anos de idade. Diferentemente do uso do livro didático como recurso normativo, a instituição adota o portfólio como instrumento de registro, contemplando e valorizando as vivências e conteúdos trabalhados.

Nesse processo, a criança se torna protagonista da sua produção e aprendizagem, sem que haja exigência e necessidade de intervenção da professora para deixar o trabalho esteticamente impecável, mas que seja respeitado o que cada criança é capaz de produzir de maneira autêntica.

A escola dispõe de uma excelente e ampla área externa bastante verde, onde as crianças convivem com diferentes seres vivos, animais e vegetais. O chão é de areia, lama e pedras, contrastando com o cimento predominante na primeira instituição. Nesse chão, então, a criança tem a oportunidade de conviver com o mundo natural ao seu redor, pois, como tão bem ressalta Tiriba,

Cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural. Se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta, sol, ar puro, água, terra, barro, são elementos e condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas (2024, p. 201).

Sendo assim, pode-se dizer que as experiências proporcionadas por essa instituição contribuíram significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que possibilita e reconhece o contato com a natureza como fundamental para o crescimento físico, social e emocional da criança.

4.2.1 Sequência didática: Resgatando brincadeiras populares

O resgate das brincadeiras populares: amarelinha, esconde-esconde, cabra-cega e bola de meia foi uma das propostas realizadas nesta instituição, apesar dessas brincadeiras fazerem parte da rotina das crianças, elas foram convidadas a conhecerem e a entenderem a dimensão cultural e histórica que faz

parte da constituição dos saberes coletivos transmitidos de geração em geração ao povo brasileiro.

As vivências aconteceram ao longo do mês de fevereiro de 2025 e foram iniciadas através das rodas de conversa, onde foi perguntado às crianças quais eram as brincadeiras que mais gostavam e se conheciam alguma brincadeira popular. Esse momento de escuta inicial foi fundamental para possibilitar a valorização dos saberes prévios das crianças, além de despertar a curiosidade em relação à temática trabalhada.

Após a conversa inicial, cada criança registrou, em uma folha A4, a brincadeira de que mais gostava, produzindo representações gráficas que serviram como ponto de partida para as atividades posteriores.

Figura - Registrando a brincadeira preferida.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025)

Ao final da produção, a professora convidou as crianças a fazerem um círculo e apresentar para os colegas o seu desenho e em seguida registrou por escrito o que cada criança relatou, como por exemplo: “minha brincadeira preferida é pega-pega”, “jogar bola”, “gosto de brincar de esconde-esconde”.

No dia seguinte, em mais uma roda de conversa, a professora retomou a temática trabalhada no dia anterior e perguntou: Quem de vocês conhece e já brincou de amarelinha, esconde-esconde, cabra-cega e pular corda? A maioria das crianças responderam de forma entusiasmada que conheciam e que já tinham brincado.

Figura - Produzindo a amarelinha.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025)

Em seguida, a proposta foi vivenciar a amarelinha construída pelas crianças no pátio da escola com giz. Elas participaram ativamente da produção do seu desenho no chão e depois, brincaram revezando as amarelinhas. Esse momento ilustra, como destacam Goldschmied e Jackson (2006, p. 25), que “quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos.”

Assim, às brincadeiras planejadas pela professora tiveram a intencionalidade de “[...] criar condições específicas e estimular o brincar complexo e concentrado (em lugar daquele em que a criança dá uma atenção fugaz a uma coisa e depois à outra, sem quaisquer objetivos (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 25).

Para a realização da terceira proposta, as crianças levaram de casa meias que não usavam mais para a construção da bola de meia. Assim, na sala de referência, cada criança confeccionou sua bola de meia: encheram as meias com papéis amassados e outras meias. Todas as crianças se envolveram com a atividade, a curiosidade foi ficando cada vez mais evidente, uma vez que demonstravam estar ansiosos para vivenciarem as brincadeiras, pois no momento de roda relataram nunca terem vivido tal experiência.

Figura - Confecção de bolas de meia.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025)

Após a confecção, a turma foi convidada a ir ao pátio da escola, onde vivenciaram de forma livre e espontânea a possibilidade de brincar com as bolas de meias.

Figura - Brincando com bolas de meia.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025)

Nesse momento, as crianças criaram novos movimentos, estabeleceram suas próprias regras, revelando e potencializando o brincar criativo e as invenções

criadas ao longo do tempo relacionadas às brincadeiras populares. Como destaca Kishimoto, a cultura

está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (2002, p. 38).

Nesse sentido, as brincadeiras populares têm uma importância enorme no fortalecimento do desenvolvimento humano, pois não são apenas formas de diversão, mas também práticas culturais, sociais e educativas que acompanham a humanidade há gerações. Elas contribuem para o crescimento integral da criança e continuam sendo significativas até a vida adulta, pois envolvem aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais.

Em uma das etapas da sequência didática, a vivência foi dedicada ao esconde-esconde. Os espaços externos e o pátio da escola tornaram-se cenários de descobertas, as crianças se esconderam nos mais diversos lugares, atrás das árvores, na casinha da fantasia, no refeitório, entre outros espaços.

Figura - Brincando de esconde-esconde.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025)

Cada criança vivenciou a “conta”, a pessoa que realiza a contagem e que faz a busca das crianças escondidas, assim todas as crianças puderam vivenciar a brincadeira nas duas perspectivas, a que se esconde e a que conta. Portanto, as crianças ao assumirem esse papel, exercitaram a capacidade de esperar sua vez,

compreendendo regras coletivas, como também de desenvolver estratégias cognitivas e motoras durante o momento de busca pelos colegas.

Dessa forma, essa vivência evidencia o que Kishimoto (2002, p. 38) ressalta sobre a brincadeira tradicional, que “tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

A última proposta, que marcou o encerramento da sequência didática destinada ao resgate das brincadeiras populares, foi a vivência da cabra-cega. Na sala de referência, o primeiro momento foi voltado à escuta das crianças sobre seus conhecimentos prévios. Aquelas que já haviam brincado de cabra-cega explicaram às demais como a dinâmica funcionava e, durante esse processo, cada uma pôde relatar se conhecia ou se já tinha participado dessa atividade.

Em seguida, no pátio da escola, a brincadeira consistiu em vender os olhos de uma criança com uma máscara, para que ela se orientasse pela audição e pelo tato a fim de identificar e encontrar seus colegas. As demais crianças ficaram livres para se deslocar pelo espaço, tentando despistar a “cabra-cega” com pistas como “para o lado”, “aqui em cima” ou “estou aqui atrás”, sempre sob a mediação da professora, principalmente com o cuidado a segurança de todas as crianças.

Figura - Brincando de cabra-cega.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025)

As crianças participaram com entusiasmo, especialmente no momento de decidir quem seria a primeira a vender os olhos. Nesse processo, alguns

combinados foram estabelecidos para que todas tivessem a oportunidade de vivenciar a experiência da brincadeira como “cabra-cega”. Cada criança teve três minutos para conseguir capturar um colega. De acordo com Kishimoto (2002), todo o jogo envolve regras, que podem ser internas ou implícitas, responsáveis por direcionar e organizar a brincadeira.

Assim, observa-se que a vivência da “cabra-cega” possibilitou, além dos momentos de alegria e prazer, o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, como o respeito às regras, a cooperação e a percepção espacial. Ao longo da sequência didática, o resgate das brincadeiras populares revelou-se significativo para fortalecer os vínculos entre as crianças, ampliar o repertório cultural e reafirmar a importância do brincar na Educação Infantil. Nesse sentido, Gonzalez-Mena (2015) destaca que a brincadeira deve ser compreendida como um instrumento privilegiado para aprendizagem, em virtude da diversidade de experiências que proporciona.

Dessa forma, conclui-se que a proposta atingiu plenamente seus objetivos, evidenciando que jogos e brincadeiras tradicionais, quando planejados e mediados de forma intencional, não preservam apenas elementos da cultura popular, mas também contribuem para o processo de aprendizagens significativas, para o fortalecimento das relações e para valorização de práticas culturais que integram nossa história e identidade social.

4.2.2 Vivência: Explorando a água e a floresta

Diferentemente da primeira instituição, na qual as atividades sobre a temática da água limitaram-se ao uso do livro didático e a atividades xerocopiadas, nesta segunda instituição buscou-se uma abordagem prática e significativa.

Considerando que nos dias 21 e 22 de março, comemora-se, respectivamente, o Dia Internacional das Florestas e o Dia Mundial da Água, essas temáticas foram trabalhadas ao longo de duas semanas do mês de março. As propostas tiveram como objetivo sensibilizar as crianças sobre a importância da água e da floresta, promovendo experiências concretas e lúdicas que proporcionaram o cuidado com a natureza, a exploração do espaço escolar e a valorização das descobertas infantis.

O trabalho teve início na sala de referência em rodas de conversa, nas quais as crianças compartilharam seus conhecimentos prévios. Discutiu-se sobre a preservação da água e das florestas e os impactos das ações humanas no meio ambiente.

Em seguida, a proposta envolveu conhecer e regar as plantas e árvores existentes na instituição. Juntamente com a turma do Jardim II, as crianças exploraram o jardim, observaram diferentes espécies de plantas e árvores, como também regaram as plantas nos jarros. Ensinar crianças a cuidar da natureza cria uma relação de carinho, cuidado e respeito com o meio ambiente, o que é fundamental para a preservação. Através do contato com a natureza, as crianças desenvolvem empatia, responsabilidade e consciência sobre o impacto de suas ações no mundo. O futuro do planeta depende das novas gerações, por isso, ensinar as crianças desde cedo é essencial para garantir um mundo mais sustentável (Horn e Barbosa, 2022).

Figura - Explorando a flora da instituição.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Horn e Barbosa (2022) asseveram que é imprescindível promover situações que favoreçam o olhar atento à observação cuidadosa da criança, possibilitando, portanto, uma relação mais reflexiva e significativa com a natureza.

Então, após o passeio pela escola e o momento de regar as plantas, as crianças foram convidadas a realizar o plantio das sementes de coentro. Organizadas em pequenos grupos, elas próprias pegaram o adubo, prepararam os

vasinhos e, cuidadosamente, colocaram a terra. Em seguida, cada criança depositou suas sementes, cobriu-as levemente com terra e finalizou a experiência regando com um pouco de água.

Figura - Plantio de sementes de coentro.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Por meio de experiências sensoriais e de cuidado com o meio ambiente, as crianças aprendem a sentir e preservar a natureza, compreendendo a unicidade que integra crianças, adultos e o mundo real (Horn e Barbosa, 2022). Esse momento despertou também a curiosidade e a participação ativa das crianças que demonstraram autonomia e cuidado em cada etapa da experiência vivida.

Além disso, outra proposta desenvolvida dentro da mesma temática constituiu em um passeio na área externa da escola. As crianças colheram galhos secos e diferentes tipos de folhas que posteriormente foram utilizados em uma atividade de colagem no portfólio individual como registro da vivência.

Figura - Recolhendo galhos e folhas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Importante destacar a mediação da professora na realização do registro individual do portfólio quando previamente estruturou o desenho de uma árvore de modo que cada criança complementasse a figura colando os materiais coletados, construindo, assim, sua própria árvore.

Figura - Construindo uma árvore com materiais coletados.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Dessa maneira, a proposta possibilitou o contato direto com a natureza e estimulou a criatividade, fortalecendo a percepção sobre a importância da preservação das florestas. Horn e Barbosa (2022, p. 25) ressaltam que “o convívio com a natureza faz as crianças elaborarem interrogações e fazer investigações”.

Ao oportunizar momentos de exploração livre e observação atenta, naturalmente incentiva-se as crianças a questionarem, descobrirem e investigarem o ambiente ao seu redor. O cuidado em escutar e valorizar as perguntas infantis potencializa o interesse e a atenção das crianças, neste caso, transformando simples passeios e atividades de plantio em ricas situações de aprendizagem.

Dessa forma, as experiências práticas possibilitaram não apenas o desenvolvimento integral das crianças estimulando aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos, como também reforçaram o entendimento de que o aprendizado significativo ocorre quando elas são protagonistas de suas descobertas. Ao manipular a terra, observar as plantas e interagir com os colegas, as crianças construíram saberes que dificilmente seriam alcançados em atividades exclusivamente expositivas. Essas experiências, portanto, “constituem aprendizagens significativas vivenciadas na infância que as crianças levarão em sua vida, as quais não se enquadram em objetivos conteudistas, reducionistas e simplistas” (Horn e Barbosa, 2022, p. 25).

Tais vivências proporcionaram à professora experiências singulares. Ao acompanhar as interações, a curiosidade e o envolvimento das crianças, intensificou ainda mais a convicção de que a educação infantil deve ser compreendida e defendida como um direito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e investigações desenvolvidas em duas instituições privadas da cidade de João Pessoa/PB, uma adepta ao uso do livro didático e outra fundamentada nas experiências próprias da Educação Infantil, possibilitaram um olhar comparativo e reflexivo sobre as diferentes concepções e práticas pedagógicas.

A partir deste percurso, constatou-se que o livro didático nessa etapa da Educação Básica, deve ser compreendido como um recurso de apoio, sem assumir o papel central na organização do trabalho pedagógico. Observou-se que, quando utilizado como instrumento principal, limita as práticas a atividades previamente estruturadas, como fichas e exercícios repetitivos, o que compromete a interação, a brincadeira, a ludicidade e o protagonismo das crianças. Desse modo, essa

utilização restrita pode conduzir a um ensino pouco significativo, que não considera o ritmo, os interesses e as múltiplas linguagens das crianças pequenas.

Por outro lado, identificou-se que as práticas organizadas sem o uso do livro didático favorecem aprendizagens mais ricas e autênticas, por meio de projetos, sequências didáticas e oficinas que possibilitaram maior criatividade, autonomia e envolvimento das crianças. Tais práticas mostraram-se mais coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao valorizar a brincadeira, a interação e o direito da criança de viver experiências educacionais diversas.

Dessa forma, comprehende-se que o livro didático apresenta tanto possibilidades quanto limitações. Entre as possibilidades, destaca-se sua função de apoio ao planejamento, de ampliação de repertórios e de sistematização de conteúdos. Já entre as limitações, ressalta-se o risco de padronização das práticas, a redução da criatividade docente e a perda de espaço para a ludicidade e a experimentação. Cabe, portanto, ao/a professor/a exercer uma postura crítica e reflexiva diante desse material, fazendo dele um recurso complementar e não substitutivo das experiências concretas e significativas que marcam a Educação Infantil.

Nesse sentido, reafirma-se a importância da formação inicial e continuada dos/as professores/as, uma vez que o conhecimento teórico-prático é essencial para o uso consciente dos recursos pedagógicos e para a construção de práticas coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Investir em formação e em políticas públicas que valorizem metodologias ativas e experiências sensoriais e interativas é fundamental para uma educação infantil de qualidade.

Do ponto de vista pessoal e profissional, este estudo contribuiu significativamente para minha formação enquanto futura pedagoga e professora, ampliando meu olhar sobre o papel do docente na mediação das experiências infantis e reforçando a importância de valorizar o brincar, a exploração e a curiosidade como eixos do trabalho pedagógico. A vivência em contextos distintos permitiu-me compreender que o uso do livro didático pode ser positivo, desde que mediado por práticas reflexivas e sensíveis às necessidades e interesses das crianças.

Conclui-se, portanto, que o livro didático, quando utilizado de forma crítica e contextualizada, pode constituir um recurso pedagógico válido, capaz de enriquecer as práticas educativas. No entanto, seu uso não deve substituir as múltiplas linguagens, a ludicidade e a experimentação, que são a essência da Educação Infantil. Repensar seus limites e possibilidades é um exercício contínuo e necessário para garantir o direito à infância e promover uma educação integral, criativa e humanizadora.

Este trabalho representa um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre o uso do livro didático na Educação Infantil. Reconhece-se que novas investigações poderão aprofundar aspectos aqui discutidos, ampliando o olhar para diferentes contextos, metodologias e recursos pedagógicos. Assim, esta pesquisa se propõe a contribuir com a construção de novos estudos e práticas que valorizem a formação docente e o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 7. ed. Brasília: Senado Federal, 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CAMPOS, M. M. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FIGUEIREDO, D.; VELOSO, G. *Livro didático na educação infantil: perspectivas e expectativas das professoras*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 24, n. 83, 2024.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GONZALEZ-MENA, J. *Fundamentos de educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- HORN, M. G. S. *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- HORN, M. G. S.; BARBOSA, M. C. S. B. *Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos*. Porto Alegre: Penso, 2022.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHLMANN, J. M. *História da educação infantil no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LOCKE, J. *Alguns pensamentos sobre a educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. *Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico*. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 60–77, out./dez. 2021.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- ROUSSEAU, J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SILVA, K. C. F.; CRUZ, R. C. A. “Todo dia pode brincar quando a pró [professora] mandar”: o lugar da brincadeira na perspectiva de crianças da pré-escola. In: ALMEIDA, M. L. S.; COSTA, S. A. (orgs.). *A educação infantil no centro do debate: do direito adquirido às práticas cotidianas desenvolvidas nas creches e pré-escolas*. Curitiba: CRV, 2016.
- SARMENTO, M. J. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 19–43, jan./abr. 2005.
- TIRIBA, L. *Infância, natureza e educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.
- TIRIBA, L. *Educação infantil: uma questão de direitos*. São Paulo: Cortez, 2012.
- TIRIBA, L. *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, libertárias e populares*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- YGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.