

EDUCAÇÃO INFANTIL E APOSTILAMENTO: TEMPO DE APRENDIZAGENS E DESCOBERTAS OU ESTRATÉGIA DE RESTRIÇÃO DE CONQUISTAS?

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND SCHOOLBOOK: TIME FOR LEARNING AND DISCOVERIES OR STRATEGY FOR RESTRICTING ACHIEVEMENTS?

EDUCACIÓN INFANTIL Y LIBRO ESCOLAR: ¿TIEMPO DE APRENDIZAJE Y DESCUBRIMIENTOS O ESTRATEGIA PARA RESTRINGIR LOGROS?

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava-PR. E-mail: aliandralira@gmail.com

Glória Maria Kanarck

Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava-PR. E-mail: gloh.m.kanarck@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi58.58731>

Recebido em 19/04/2021

Aceito em 15/12/2021

Resumo

Parte do reconhecimento da Educação Infantil como importante tempo-espço de aprendizagens e descobertas e objetiva analisar e problematizar as atividades presentes em apostilas, considerando se favorecem as interações e brincadeiras. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, cuja análise da legislação e dos documentos orientadores estabelece uma primeira aproximação ao tema da Educação Infantil, suas finalidades, objetivos e possibilidades, os quais orientam o olhar para apostilas usadas por um grupo de crianças de 4 anos de idade de uma instituição privada no ano de 2019. A análise revelou pouco enfoque nas brincadeiras e prevalência de atividades voltadas para o ensino de letras e números, com enunciados longos os quais dependem do adulto para serem interpretados pelas crianças. Depreende-se que o material encaminha práticas pedagógicas que antecipam a escolarização, as quais desconsideram a participação efetiva das crianças.

Palavras-chave: Apostilas; Brincar; Práticas pedagógicas.

Abstract

From the recognize of Early Childhood Education as an important time-space for learning and discoveries and aim to analyze and problematize the activities present in schoolbooks, considering whether they favor interactions and play. This is a bibliographic and documentary research, whose analysis of legislation and guiding documents establishes a first approach to the theme of Early Childhood Education, its purposes, objectives and possibilities, which guide the look at schoolbooks used by a group of 4-year-old children from a private institution in 2019. The analysis revealed little focus on play and prevalence of activities that aim to teaching letters and numbers, with long statements which depend on the adult to interpret them. It appears that the material guides pedagogical practices that anticipate schooling, which disregard the effective participation of children.

Keywords: Books; Play; Pedagogical practices.

Resumen

Parte del reconocimiento de la Educación Infantil como un espacio-tiempo importante para los aprendizajes y descubrimientos y tiene como objetivo analizar y problematizar las actividades presentes en los libros escolares, considerando si favorecen las interacciones y los juegos. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, cuyo análisis de la legislación y documentos rectores establece una primera aproximación a la temática de Educación Infantil, sus propósitos, objetivos y posibilidades, que orientan la mirada a los libros escolares utilizados por un grupo de niños de 4 años de una institución privada en 2019. El análisis reveló poco enfoque en el juego y predominio de actividades que apuntan a enseñar letras y números, con enunciados largos que dependen del adulto para interpretarlos. Parece que el material orienta prácticas pedagógicas que anticipan la escolarización, que desatienden la participación efectiva de los niños.

Palabras clave: Libros; Jugar; Prácticas pedagógicas.

Introdução

A Educação Infantil, que compreende a creche e a pré-escola, historicamente esteve marginalizada nas políticas públicas e somente nas últimas décadas passou a fazer parte da educação básica. Nesse contexto, ganharam corpo as discussões que defendem a necessária articulação entre cuidado e educação no trabalho com as crianças pequenas. Além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2009), as interações e brincadeiras são os eixos articuladores do currículo, devendo as práticas pedagógicas ser organizadas de modo a contemplar a diversidade que caracteriza as crianças e suas culturas.

Considerando as compreensões recentes sobre a Educação Infantil e reconhecendo-a como importante tempo-espço de aprendizagens e descobertas, o objetivo da investigação foi

analisar e problematizar as atividades presentes em apostilas considerando se favorecem as interações e brincadeiras. Como objetivos específicos definimos: explicitar os objetivos e finalidades da Educação Infantil; compreender aspectos essenciais da organização do trabalho pedagógico e do cotidiano das crianças; problematizar expectativas quanto à prática pedagógica com crianças pequenas; analisar apostilas usadas por crianças de 4 anos de idade no que tange às atividades sugeridas e seu possível impacto nas aprendizagens e descobertas infantis. Trata-se de pesquisa de cunho teórico e documental, ancorada em referencial da área da Educação Infantil e na legislação que orienta esta etapa da educação básica. Foram analisadas apostilas de uma editora privada, usadas em uma turma de pré-escola (crianças de 4 anos) no ano de 2019.

Em um primeiro momento o texto reflete sobre a Educação Infantil como tempo e espaço de interações, brincadeiras e aprendizagens a partir das discussões de alguns autores. Em seguida, reconhece o brincar como parte da cultura infantil, enfatizando o processo de aprendizagem e o cotidiano das crianças pequenas. A partir desse arcabouço teórico, analisa apostilas utilizadas por crianças de 4 anos durante o ano letivo de 2019 em uma instituição privada da cidade de Guarapuava/PR.

Este texto reflete sobre o direito à Educação Infantil das crianças pequenas, investiga os objetivos dessa etapa do ensino, considera possibilidades de encaminhamento do trabalho pedagógico tendo como mote o desenvolvimento e a participação infantis e problematiza como o apostilamento vem restringindo o brincar e as participações infantis.

Educação infantil: interagir, brincar e aprender

A Educação Infantil, como etapa do ensino que atende crianças de 0 a 5 anos de idade, teve na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) um marco na conquista do direito à educação. Tal direito é referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (BRASIL, 1996), que coloca a educação infantil como primeira etapa da educação básica voltada ao desenvolvimento integral das crianças.

Com a LDBEN o atendimento das crianças pequenas, que até então era vinculado aos setores de assistência, passa a ser de responsabilidade das Secretarias de Educação. Essa transição não foi rápida e, muitos municípios levaram anos, até décadas, para reorganizar sua oferta e construir propostas pedagógicas que articulassem cuidado e educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) cuja primeira versão é de 1998 e a

segunda de 2009, configuram-se num importante documento orientador da organização das propostas pedagógicas:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009).

O olhar atento para a criança busca enxergá-la como um indivíduo em pleno desenvolvimento, que interage, brinca, cria, inventa no processo de apropriação e reinterpretação do mundo a sua volta. Ainda segundo as DCNEIs (BRASIL, 2009), o currículo na Educação Infantil é entendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes que a criança já tem com os conhecimentos no campo cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de que esses promovam um desenvolvimento integral de 0 a 5 anos de idade.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009).

É importante ressaltar que no parágrafo primeiro do art.8º da DCNEIs estão reiterados os direitos das crianças a uma Educação Infantil de qualidade que respeite as aprendizagens por meio das múltiplas linguagens e o brincar, aspectos que necessitam ser considerados na organização das propostas pedagógicas as quais precisam acolher:

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
V- o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades [...]. (BRASIL, 2009).

A partir desses entendimentos reconhecemos que educar vai muito além de repassar o conhecimento já adquirido pelo professor, há que se ter atenção com as relações, com os vínculos estabelecidos e as necessidades das crianças na faixa etária da Educação Infantil.

Nesse sentido, educar e cuidar são ações integradas, indispensáveis e indissociáveis, a partir de encaminhamentos que priorizem o respeito e o atendimento às suas singularidades dos sujeitos infantis, bem como o estímulo ao seu desenvolvimento nos múltiplos aspectos. Neste intento o brincar é o principal meio de aprendizagem e interações, as quais não podem se limitar a registros escritos no papel. Uma cantiga, uma história nova, uma brincadeira que estimula a superação de desafios, um desenho, uma dança, uma música são algumas das experiências as quais promovem a relação das crianças entre si e com o meio o qual precisa ser constantemente interrogado.

Esses aspectos são mencionados no Art. 9º das DCNEIs, que destaca as interações e brincadeiras como eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, por meio de experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança [...]

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura [...]. (BRASIL, 2009).

É por meio das brincadeiras que a criança se movimenta, imagina, faz de conta, conversa e interage com os colegas, formula hipóteses, em relações de cumplicidade entre os pares e de potente ação sobre a realidade. Segundo Albano (2002), é na brincadeira que a criança começa a reconhecer as primeiras regras e tem noções de tempo e espaço, além de ter a possibilidade de lidar com suas angústias e desenvolver sua personalidade com experiências lúdicas. Porém, para a autora, poucas são as instituições que organizam seu fazer pedagógico a partir do brincar, e precocemente fazem da Educação Infantil um tempo de preparação para os anos posteriores da escolarização:

O que tem acontecido é que a escola iniciou sua tarefa com crianças menores, porém não se equipou para proporcionar às crianças a expansão necessária ao seu estágio de desenvolvimento; e a alfabetização se apresenta como uma saída viável para ocupar as crianças e satisfazer os pais. (ALBANO, 2002, p. 57).

Romper ou superar uma Educação Infantil preparatória requer formação e disponibilidade do professor, mas especialmente orientações adequadas por parte da gestão pedagógica, a qual é responsável por auxiliar nos planejamentos e dialogar com as famílias quanto as suas expectativas desse tempo escolar. A Educação Infantil pode ser divertida, instigante e desafiadora e conhecer, debater e dar espaço ao brincar e às culturas infantis é uma forma de promover isso.

O brincar, enquanto potência de vida, é uma prática que precisa ser valorizada no cotidiano das crianças, com lugares, contextos, materiais e tempo adequado para que possa acontecer. A brincadeira é a forma de existir da cultura infantil, esta entendida como os sentidos e significados partilhados pelas crianças que explicitam a apropriação e reinterpretação do mundo a sua volta.

Segundo Dornelles (2003) nos séculos XVII e XVIII, com o olhar mais interessado para a criança, o brincar começou a ser considerado como algo importante e, a partir do século XIX, passa a se tornar meio de governo dos infantis. A produção em larga escala de brinquedos e o comércio, com foco nas crianças, passaram a lucrar, estimulando o consumo e agregando *slogan* de pedagógico a muitos materiais:

O que testemunhamos hoje é que, desde pequena, a criança é direcionada para o brincar em sintonia ao processo do consumo via indústria cultural, quando a relação se constitui pela obediência ao que é imposto pela lógica do consumo com seus aparatos instrumentais, sedutores e fetichizantes. O corpo infantil vai se 'moldando' a esses impactos, convertendo suas ações para o brincar 'parado', brincar 'solitário', brincar 'direcionado', brincar 'adaptado' e brincar 'consumo'. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.97).

Neste emaranhado de interesses há uma relação de submissão da criança à indústria que usa a ludicidade para controlar, construir desejos, moldar comportamentos, que poderão ser confrontados e refletidos se a escola se dispuser a fazer a crítica reflexiva dos discursos e materiais endereçados às crianças. Dornelles (2003, p. 20) ressalta que toda atividade produzida pelas crianças é cultural, faz parte do ser histórico, e cabe aos professores e escolas aproveitar o tempo que têm para atividades de fato significativas:

Para nós professores [...] há uma necessidade de se estranhar cada vez mais os efeitos produzidos pelas práticas discursivas na fabricação de sujeitos infantis [...]. É preciso estranhar os discursos que produzem efeitos e formam determinado tipo de sujeito e que por isso, produzem determinadas práticas e não outras.

Isso implica reconhecer que as crianças são, embora não de maneira determinista, fruto dos jogos de poder que permeiam as relações sociais e o brincar faz parte da sua constituição, ou seja, a cultura infantil sofre interferência da cultura adulta, da mídia, e também tem parte da participação infantil. É relevante considerar o conceito de cultura lúdica, apresentado por Brougère (1998, p. 110):

Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica.

Ela é fruto da percepção e observação que a criança faz de si e de seus amigos, configurando-se numa experiência que não é transferida de uma pessoa para outra. Os sentidos e significados partilhados nas práticas lúdicas representam um processo cultural bastante rico em função das situações vivenciadas, mas não infenso aos jogos de poder e interesses econômicos.

Segundo Kishimoto (2001) o corpo da criança se integra a toda representação do brincar, seja no faz de conta, ou com brinquedos que simulem seu ambiente natural, pois a interação com os objetos, as outras crianças e pessoas proporciona a vivência corporal na sua integralidade, desde que permitida. Por isso, instituições e professores precisam estimular essa integração do corpo e o movimento nas brincadeiras com ou sem brinquedos, promovendo contextos ao mesmo tempo desafiadores e seguros:

[...], as crianças precisam ser estimuladas a conhecer e dominar o próprio corpo nas relações com a estruturação espacial, com a orientação temporal e com os conceitos de lateralidade e, primordialmente, com o outro. Neste sentido, o desafio é discutir o brincar enquanto experiência corporal e humana, com a nossa presença no mundo com possibilidades para a educação de liberdade corporal infantil e a maneira como as crianças manifestam as relações e interações com o outro e com o mundo a sua volta. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.101).

Segundo Almeida (2017, p. 42) "[...] brincar não é apenas necessidade, é direito das crianças. A escola precisa organizar seus ambientes de acordo com as características das crianças e valorizar o brincar em seus espaços e tempos." Além disso, professores e instituições podem compreender melhor suas crianças por meio da brincadeira, pois elas apresentam seu mundo particular e expressam de forma lúdica seus medos, seus desejos, sua vida.

Frente a estas considerações reconhecemos que o brincar na Educação Infantil não pode se resumir em um passatempo, tampouco servir de pretexto para cumprir com atividades de apostilas, folhas ou cadernos. Como prática humana embebida de possibilidades precisa ser algo integrado na rotina das crianças, como ação criadora, potência de vida. Extrapola os limites das salas quando integrada ao cotidiano, diferentes espaços e práticas.

Crianças pequenas, cotidiano e espaços: para além das quatro paredes

O cotidiano de uma criança na Educação Infantil é geralmente marcado por diversas descobertas e aprendizagens. Durante as brincadeiras, a contação de uma história, nos momentos de alimentação as crianças convivem entre si, apropriam-se das coisas do mundo, aprendem, reinventam, num processo vivo e contínuo.

Segundo Alves e Brandão (2017), assim como em nossa casa temos um dia que se organiza desde acordar, tomar banho, tomar um café, entre outras ações, também é com as crianças pequenas nas instituições, mas esse cotidiano precisa considerar as demandas e características de cada grupo. Nos primeiros dias em que elas começam a frequentar um ambiente novo, pode haver choros e medos, como manifestações de insegurança de estar com outras crianças e pessoas desconhecidas, fazendo com que se sintam em um primeiro momento apreensivas com aquela situação. Mas aos poucos, esse medo e insegurança vão se transformando em curiosidade, desvelando então um espaço permeado por descobertas de vivência na coletividade.

Para que isso aconteça é importante ter atenção aos espaços em que a criança passa esse tempo de experiências embebidas de sentido e significado, devendo ser pensados para os sujeitos infantis enquanto protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as DCNEIs (BRASIL, 2009), a concepção de espaço deve levar em conta o cotidiano infantil e institucional, orientando a organização de contextos que sejam agradáveis e ao mesmo tempo desafiadores. Além disso, eles devem ser pensados e projetados em sintonia com uma rotina que possa atuar positivamente na

[...] autoestima sem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se das diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. (BRASIL, 2013, p. 88).

A intencionalidade marca a diferenciação entre a rotina escolar e as outras atividades que fazem parte da vida das crianças nos contextos familiares, sendo importante organização e planejamento, o que não significa rigidez. Muitas vezes essa ação de organizar é vista como algo que engessa as práticas, mas Alves e Brandão (2017, p. 98) defendem que:

[...] as ações pedagógicas, com a e na infância, partem da memória de tantas ações que se viu realizar ou que já se realizou antes, mas sabendo-se que as circunstâncias serão sempre diferentes, inclusive porque, a cada momento, as experiências reunidas vão se articulando diferentemente, porque são diferentes as crianças, diferentes os docentes e diferentes os recursos existentes.

Prever uma organização não significa impor uma série de repetições de ações, que negam o cotidiano vivo e pulsante do trabalho com as crianças pequenas. Ser flexível frente às demandas e necessidades infantis é uma atitude de acolhimento e respeito ao outro. Staciolli *et al* (2017, p.159) esclarecem o conceito de cotidiano e mostram que para as crianças ele é favorável para novas descobertas e aprendizagens:

Para crianças pequenas, a vida cotidiana é um laboratório contínuo, desde o momento em que acordam até adormecerem. Tudo pode ser descoberto: como segurar com a mão algum objeto, como explorar, como descobrir tudo, cada momento, cada coisa ao seu redor. Os acontecimentos do cotidiano nunca param, e existe uma curiosidade insaciável por parte das crianças para tudo. Os adultos não precisam inventar coisas extraordinárias, porque, para as crianças, tudo é extraordinário, pois há muito pouco tempo estão no mundo e há tanto para descobrir.

É nas variadas situações do dia a dia, no passeio planejado pelo professor, na conversa com o colega sentado ao seu lado no momento do lanche, no cochicho com o companheiro da roda, dentre outros momentos, que um leque de possibilidades se abre para criança e professor explorarem, seja nas coisas mais simples que eles trabalhem ou até nas mais elaboradas, havendo sempre a oportunidade de conhecer mais sobre o lugar em que estão convivendo, sobre as coisas do mundo, sobre o outro, num complexo processo de humanização. Horn (2017, p. 20), ressalta a importância de ter cuidado ao organizar os espaços e como é importante pensar em como eles serão usados:

[...] pode-se inferir que as crianças, ao interagirem com o meio e com os outros parceiros, aprendem por meio da própria interação e imitação. Portanto, a forma com que organizamos o espaço será decisiva, pois, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre

parceiros, quanto mais permitir que as crianças descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas significativas aprendizagens.

O espaço-tempo da instituição, nesse sentido, pode estimular a criança a interagir e experimentar a vivência autônoma e participativa. Fortunati (2009, p.72, *apud* HORN, 2017 p. 29), fala sobre como pensar em organizar o espaço temporal das crianças, sem desconsiderar a liberdade que elas precisam ter em seu cotidiano para poder aprender e brincar:

[...] devemos considerar as situações de atividades livres como um contexto privilegiado para a observação de capacidades elaboradas e constitutivas postas em práticas de um modo espontâneo pelas crianças tanto na vertente das relações quanto na vertente do conhecimento do mundo físico, bem como sugerir qual modalidade de proposta e/ou intervenção por parte do adulto que não seja invasora e que ao mesmo tempo esteja direcionada a acompanhar e a apoiar os percursos evolutivos individuais e grupais.

Considerar a criança como protagonista requer que o espaço e a organização do trabalho pedagógico contemplem essa concepção, escutando os pequenos, observando suas necessidades, reconhecendo suas descobertas, ampliando os desafios.

Pensar em experiências que impactem positivamente na aprendizagem e desenvolvimento infantil implica levar em conta os interesses de participação de uma criança pequena na vida cotidiana além de projetar de forma desafiadora o espaço em que ela vai conviver, para que seja rico e atrativo, evitando situações de passividade. O protagonismo da criança encontra espaço de materialização quando o professor considerar o que melhor permite o exercício da curiosidade e a participação crítica. Na medida em que instituições e professores reduzem suas práticas a atividades no papel, sejam xerocadas ou em apostilas, com ações restritas aos espaços fechados, limitam a capacidade de ação das crianças, encaminhamento que é problematizado na sequência.

As apostilas na educação infantil e as atividades que apresentam: qual o lugar do brincar e das interações?

Institucionalmente, estamos presenciando a chamada ‘rotinização da infância’ (KISHIMOTO, 2001; BARBOSA, 2006), com pouco espaço para a cultura infantil uma vez que o foco das propostas está ancorado em atividades de cópia, colagem, reprodução de escrita. Muitas vezes, esses encaminhamentos fazem um uso utilitarista do brincar, tomado

pretexto para treino de letras e números, condição que rompe com a ludicidade e confina o lúdico a apenas determinados momentos e situações. Assim, é preciso refletir sobre o cotidiano das crianças orientado por atividades mecânicas e sistematizadas, reduzidas a exercícios no papel.

Parte dessa rotinização se expressa no enfoque massivo dado ao apostilamento, adotado em muitas redes de ensino, geralmente privadas, embora muitos municípios estejam comprando pacotes de produtos e serviços de grandes editoras. Problematizar essa condição e, mais especificamente, as atividades que as apostilas carregam, os sentidos que mobilizam e as ações delas decorrentes torna-se relevante¹.

Segundo Rebelo, Buss-Simão e Cavalheiro (2019, p. 209) “[...] as apostilas impõem a inserção da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil a fim de desenvolver propostas mecânicas e repetitivas de cópias de letras/números e palavras e, ao mesmo tempo, limitam o acesso às mesmas”. Essa condição representa um equívoco que institui às crianças encaminhamentos que desrespeitam suas necessidades e focam em um trabalho preparatório para os anos posteriores da escolarização.

Ancorando-nos na concepção de criança ativa, capaz, que a partir do brincar e das interações que estabelece pode encontrar no ambiente da Educação Infantil um contexto promotor e estimulador do seu desenvolvimento, tomamos para análise apostilas utilizadas em uma instituição de ensino privada em um município de médio porte do interior do Paraná, como foco para as atividades apresentadas e sua articulação com o brincar. Trata-se de material do sistema Maxi de Educação Infantil, nível 1, usado por crianças de 4 anos no ano de 2019.

O sistema Maxi de ensino pertence à rede do Grupo Somos, com diversas parcerias de produção de materiais educacionais, e um deles é este que analisamos. O sistema Maxi tem sua origem em São Paulo e existe há mais de 30 anos, divulgando uma proposta educacional que se ancora no discurso da Pedagogia Afetiva²; atendeu em 2019 mais de 630 escolas e 145 mil alunos, desde a Educação Infantil até Ensino Médio e Pré-vestibular.

Na Educação Infantil o material traz uma abordagem das atividades por meio de contos clássicos da literatura infantil, como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, O patinho

¹ O escopo dessa discussão não permitiu que dedicássemos reflexões sobre a ação do mercado editorial, seus interesses e indução na formulação das políticas educacionais, o que não significa que desconhecamos ou desconsideremos esse papel.

² A Pedagogia Afetiva busca o desenvolvimento cognitivo por meio das interações afetivas, com o objetivo de uma aprendizagem ‘mais agradável’ e significativa.

feito, sendo que em cada bimestre um conto, seu enredo e personagens tornam-se o elemento articulador das atividades propostas. Os materiais, de acordo com sua apresentação, são inspirados em uma proposta fônica de alfabetização, com ênfase para os sons das letras e sua relação com a grafia.

Fig. 1: Apostilas Maxi Educação



Fonte: Somos Educação (<https://www.somoseducacao.com.br/solucoes/sistema-maxi-de-ensino/>).

Nota: Registro pessoal da autora

Dantas e Almeida (2014) reconhecem os riscos de a educação deixar de ser compreendida como um direito social e orientar-se pela lógica do mercado, pelos interesses econômicos. Vale registrar que as apostilas carregam consigo não somente um conjunto de atividades ou conteúdos, mas determinadas concepções de homem e sociedade a partir da seleção do que é apresentado no material. Assim, o enredo faz parte de escolhas as quais não são aleatórias, mas carregam consigo intencionalidades e visões de mundo que precisam ser consideradas. Segundo Mota (2001, p.86) o apostilamento

[...] promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, consequências, contextos, etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando a possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade por seu destino.

As apostilas analisadas correspondem do 1º ao 4º bimestre, pertencentes ao volume de apostilas do nível 1 (crianças de 3 a 4 anos). Para efeitos do estudo não seguiremos a ordem

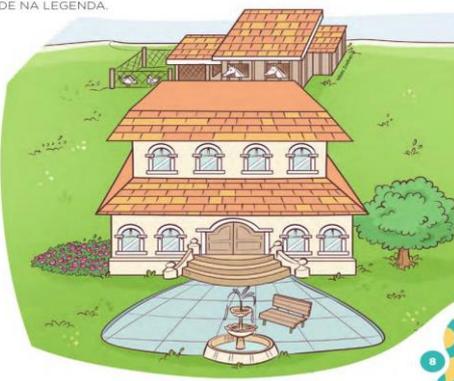
cronológica da apresentação, mas optamos por dar lugar a algumas imagens das atividades propostas, como cenas que ilustram a problemática levantada para a investigação.

A figura 2, na sequência, apresenta uma atividade que objetiva trabalhar a lateralidade a partir de orientações sobre as intervenções a serem realizadas na imagem. O enunciado é bastante extenso, usa a escrita como linguagem principal, formato o qual leva as crianças a dependerem do professor para ler as orientações, uma vez que nessa idade ainda não conseguem fazer isso sozinhas.

Fig. 2: Lateralidade

O LOCAL EM QUE A FAMÍLIA DE LARA MORAVA ERA MARAVILHOSO! A CASA DELES FICAVA EM UM VILAREJO BEM PEQUENO NA ÁREA RURAL. O PAI DE LARA QUERIA QUE A FILHA CRESCESSE RODEADA PELA NATUREZA. OBSERVE O LOCAL ONDE LARA MORAVA. EM SEGUIDA, FAÇA O QUE SE PEDE NA LEGENDA.

- CONTORNE DE VERDE O QUE ESTÁ NO CENTRO DA IMAGEM.
- CONTORNE DE AZUL O QUE ESTÁ À DIREITA DA CASA.
- FAÇA UM ✕ VERMELHO NO QUE ESTÁ À FRENTE DA CASA.
- FAÇA UM ✕ AMARELO NO QUE ESTÁ À ESQUERDA DA CASA.
- FAÇA UM □ LARANJA AO REDOR DO QUE ESTÁ ATRÁS DA CASA.



Fonte: Apostila Maxi Educação, 3º bimestre (2019, p. 8)

Nota: Registro pessoal da autora.

Importante registrar que as crianças de 3 e 4 anos já conseguem, muitas vezes, ter essa compressão de dentro/fora, esquerda/direita em suas ações diárias e uma brincadeira que privilegiasse os movimentos seria talvez significativa para elas. Contudo, vemos conceitos se reduzindo à escrita e ao papel, engessados. Do ponto de vista da ludicidade e das interações a ação esperada não as contempla e o desenho é um mero acessório ilustrativo.

Fig. 3: atividade letra 'F'

A FILHA DO REI AMAVA FLORES. SEMPRE QUE ELA PASSEAVA COM O PAI COLHIA ALGUMAS. POR ISSO, O MARQUÊS LHE DEU FLORES DURANTE O PASSEIO.

VOCÊ PERCEBEU QUE AS PALAVRAS **F**ILHA E **F**LORES COMEÇAM COM A MESMA LETRA INICIAL DE **F**AMÍLIA? PINTE A LETRA **F** ABAIXO COM TINTA AMARELA. DEPOIS, PINTE TAMBÉM AS **F**LORES QUE ACOMPANHAM UMA PALAVRA COM O MESMO SOM INICIAL DE **F**AMÍLIA.



Fonte: Apostila Maxi Educação, 2º bimestre (2019, p.81)

Nota: Registro pessoal da autora.

A figura 3 traz uma situação que inclui o desenho uma criança, na tentativa aproximar o contexto mencionado com a realidade do grupo etário a que se destina, mas observa-se que faz referência a um modelo de família tradicional (pai e filha), naturalizando esse formato que na maioria das vezes não é representativo dos contextos vividos pelas crianças. Com relação à atividade proposta, usa como pretexto a história para trabalhar a letra F, evidenciando um propósito que está na contramão do que dizem os documentos orientadores da área:

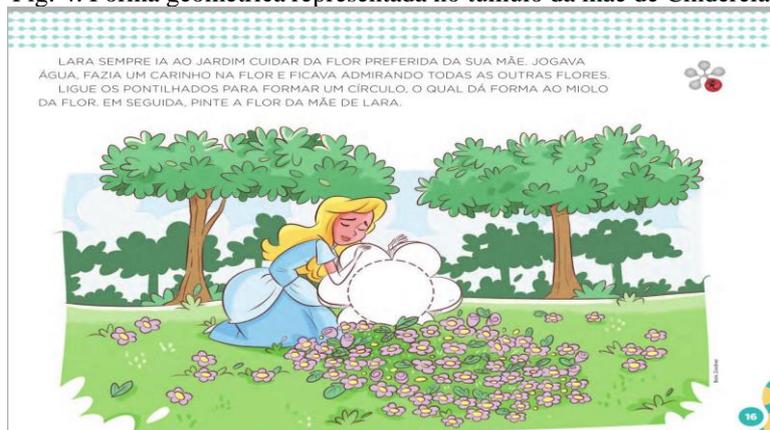
O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2009).

De acordo com Lima (2001, p. 35) “As escolas de educação infantil estão iniciando o processo de alfabetização cada vez mais precocemente, esquecendo de trabalhar aspectos básicos da personalidade dos indivíduos, como a afetividade e a sociabilidade [...]”. Tais encaminhamentos pretendem passar a imagem de uma ‘escola forte’ e podem provocar uma aceitação satisfatória por parte dos pais, ansiosos pelo ensino da leitura e escrita. Contudo, essa tentativa, como outras do material, compromete a interação e as brincadeiras:

Temos diante de nós a necessidade das escolas não se curvarem à ditadura das crianças e dos pais. Trata-se de ajudar a criança a transpor seus limites e a considerar o processo de educação necessário. Acompanhar de perto seu desenvolvimento e atender suas necessidades. Trata-se de explicar aos pais o quanto sua ansiedade desmedida prejudica as crianças. Trata-se de respeitar o indivíduo e levar em conta mais do que a competitividade capitalista e a necessidade de ser o primeiro. Trata-se da oportunidade de formar seres humanos. (LIMA 2001, p.35).

Seguindo essa discussão a figura 4, na sequência, ilustra uma ação requerida a qual inclui a pintura como atividade que pretensamente é do agrado das crianças, contudo o faz de forma bastante dirigida e limitada. Busca associar à tarefa o trabalho com formas geométricas, quando na verdade precisamos considerar que o miolo das flores não necessariamente segue esse formato.

Fig. 4: Forma geométrica representada no título da mãe de Cinderela.



Fonte: Apostila Maxi Educação, 3º bimestre (2019, p.16)

Nota: Registro pessoal da autora.

Atentemos que nos excertos mostrados até aqui os personagens, as histórias e as imagens figuram como acessórios em orientações onde predomina a escrita, para um grupo que tem de 3 e 4 anos de idade. A maioria das crianças nessa faixa etária se interessa sim pela escrita e gosta dos personagens, mas ao privilegiar o código escrito e focar nos fonemas e grafemas, por exemplo, as apostilas configuram um material que coloca em funcionamento uma Educação Infantil preparatória, secundarizando e até negando a ludicidade, as interações, as descobertas.

Rebello, Buss-Simão e Cavalheiro (2019, p. 205) lembram que muitas vezes projetamos uma visão de criança que já entende muitas coisas, adultizando suas ações e deixando de lado o ser que ainda está em formação, e este formato de pensamento já é inserido desde a formação do professor no curso de Pedagogia:

Compreendemos que a Pedagogia, interrogada pela infância, necessita repensar a sua ação quando concebe a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, muitas vezes visando o adulto civilizado como princípio do projeto sociocultural Moderno. A Pedagogia, nesse contexto, projeta nas crianças a imagem de um sujeito já idealizado e muitas vezes, romantizado e distinto da realidade histórica e social.

Outro aspecto a ser observado é que na tentativa de seguir a lógica do conto da Cinderela a atividade da apostila apresentada na figura 4 introduz outro tema, a morte, mas não o aprofunda ou discute de maneira suficiente ou sensível com as crianças. Olhar para as crianças reais, suas vivências com a temática deveria ser a tônica da discussão, e não lidar hipoteticamente com isso ou de forma aligeirada, apenas como pretexto para trabalhar outro conteúdo ou tema.

O material didático que, em tese, deveria auxiliar a encaminhar as discussões, acaba por priorizar um trabalho mecanizado, adulto-centrado, sem valorizar a conversa, o trabalho com os sentimentos, a escuta. A ancoragem na história da Cinderela promove um aproveitamento que desvirtua o conto e desloca os encaminhamentos aos propósitos do ensino da escrita, como observado também na figura 5:

Fig. 5: Tangram de palavras



Fonte: Apostila Maxi Educação, 3º bimestre (2019, p.35).

Nota: Registro pessoal da autora

Nesta atividade é proposto que as crianças pintem as palavras que gerariam atitudes boas, porém consideramos que com 4 anos é muito difícil as crianças já conseguirem ler, dependendo da leitura da professora, ou seja, esta provavelmente indicará a palavra e onde deve ser pintado. A apresentação simula o jogo do Tangram, mas faz uso da imagem para introduzir outra tarefa, bem diferente do que é o jogo que procura incentivar o arranjo de peças, o raciocínio lógico. Aqui claramente vemos que há um disfarce da escolarização precoce na simulação de uma brincadeira e a criança deixa de brincar de fato para ter reduzida sua ação a intervenções no papel, na apostila.

Dantas e Almeida (2014) nos mostram que muitas dessas atividades maçantes, cujo objetivo principal é a alfabetização precoce, servem bem aos objetivos da educação que responde ao mercado capitalista, o qual induz o ideal de produtividade, de preenchimento de apostilas, livros, folhas, como alcançável pelo esforço e dedicação dos pequenos.

Desenvolve-se, assim, uma tendência para a homogeneização da oferta educativa, e o trabalho dos profissionais da educação se torna alienante, pois é totalmente planejado por outros e descontextualizado da realidade à qual se destina. O ensino passa a ser regido pelos mesmos princípios que regulam a lógica dos *fast foods*: o consumo rápido de produtos pasteurizados e um sistema de prêmios e castigos para alunos, professores e funcionários, como

estratégia de incentivo à competitividade e de controle da produtividade visando à 'qualidade total' em educação. (DANTAS; ALMEIDA, 2014, p. 232).

O trabalho com as diferentes linguagens, incluindo a escrita, é mencionado nas DCNEIs (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017), mas é interpretado de forma limitada e artificializada pelas editoras, cujo conteúdo das apostilas analisadas reduz a expressividade infantil à escrita. Não estamos aqui a dizer que ela não deva ser trabalhada na Educação Infantil, mas sim que isso não pode se dar sem significado para a criança. Seguindo essa linha de antecipação forçada e estereotipada do trabalho com a linguagem escrita a figura 6, na sequência, é representativa do artificialismo do qual se travestem as atividades que são propostas de serem realizadas com as crianças.

Fig. 6: LIBRAS



Fonte: Apostila Maxi Educação, 1º bimestre (2019, p.94)

Nota: Registro pessoal da autora.

Trata-se de uma atividade com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em que a criança precisa decifrar o que representa cada sinal para formar uma palavra. A menção ao tema pode ser lida como uma tentativa de a apostila abordar a inclusão, mas ainda assim usa a linguagem escrita; além disso, ao fazer essa inserção episódica não contempla a necessária discussão que a temática enseja e como isso se materializa no cotidiano das crianças. Cabe ainda registrar que nos cursos de Pedagogia há uma rápida aproximação com a Língua de Sinais e por isso, muitas vezes, nem o professor está apto para explicar às crianças do que realmente se trata.

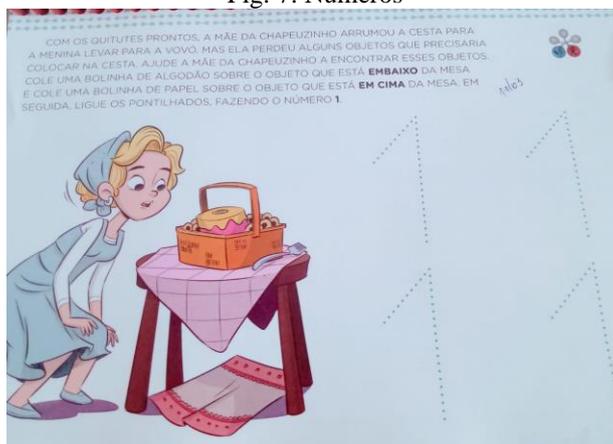
Reduzir o trato de questões e temas importantes a um enunciado ou imagem no papel implica em ser refém de atividades mecanizadas, que são cumpridas para preencher a apostila

que foi paga pelos pais, deixando de lado um mundo de possibilidades que poderia ser explorado com as crianças.

As perdas são inevitáveis: o aluno deixa de ser beneficiado pelo que o professor poderia oferecer além do sugerido e o professor acaba se tornando acrítico, desempenhando seu trabalho simplesmente para cumprir obrigações. Acomodar-se a receber ordens sem questioná-las é não usar a filosofia da educação, aprendida nos cursos de formação e reveladora da importância de se dialogar com o que se lê e se faz para se obter a reflexão analítica e uma postura crítica permanente. Eis por que é preciso despertar para os efeitos negativos de uma educação preocupada só em transmitir informações aos alunos sem o contexto histórico-político em que tal educação se concretiza. (DANTAS; ALMEIDA, 2014, p. 247).

A respeito dos números identificamos, também, encaminhamentos de treino semelhantes, pedindo a maioria das vezes que a criança passe cobrindo o traçado do seu formato, reproduzindo a escrita, o treino, como vemos nas figuras a seguir. Os enunciados longos novamente são observáveis:

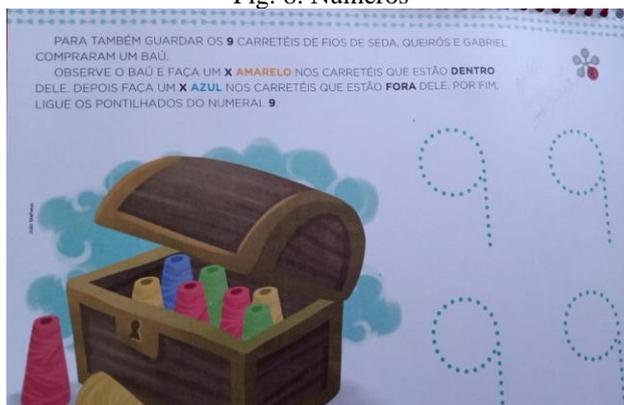
Fig. 7: Números



Fonte: Apostila Maxi Educação, 1º bimestre (2019, p.38)

Nota: Registro pessoal da autora.

Fig. 8: Números



Fonte: Apostila Maxi Educação, 4º bimestre (2019, p.56)

Nota: Registro pessoal da autora.

Segundo Soares (2010), a ludicidade precisa estar presente em todos os aspectos da educação e não deve ser vista somente como diversão, pois impacta nos processos de socialização, é prática mediadora de apropriação da realidade. Encontramos nas apostilas algumas orientações de brincadeiras, mas nessa apresentada abaixo o movimento já vem coreografado. As crianças gostam muito de correr, brincar, o corpo é uma ligação com o mundo, com os outros, é potência de vida.

Fig. 9: Brincadeira



Fonte: Apostila Maxi Educação 1º bimestre (2019, p.58)

Nota: Registro pessoal da autora.

Nessa figura e na figura 10, na sequência, vemos o trabalho com os conceitos de longe e perto, em cima e embaixo, mas na forma de uma ludicidade momentânea, superficial pelas imagens e pelo colorido, ligada ao registro no papel, não como uma brincadeira de fato vivenciada pelas crianças.

Fig. 10: Perto/longe



Fonte: Apostila Maxi Educação, 2º bimestre (2019, p.9)

Nota: Registro pessoal da autora.

Soares (2010, p. 16) reflete que, muitas vezes, é o professor quem promove, constrói, organiza o ambiente lúdico, sendo a formação de professores determinante para proporcionar práticas nesse sentido:

A formação lúdica de professores é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois da forma como ele se apresenta fica evidente que não condiz com as reais necessidades dos que procuram a escola com o intuito de aprender o saber, para que, de posse dele, tenham condição de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade.

A partir dessas imagens as quase explicitam alguns dos encaminhamentos contidos nas apostilas analisadas reconhecemos que a adoção desse tipo de material didático e seu uso escancaram uma realidade de ausência de tempo para brincadeiras, com prevalência e centralidade da figura do professor, deixando a criança dependente do adulto para completar o que é pedido. É fato que um material ‘pobre’ em seu conteúdo e propostas pode ser superado com bons professores, os quais considerem o brincar como eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil como forma de superar atividades sem sentido e nada lúdicas para serem completadas pelas crianças.

Considerações finais

As reflexões apresentadas permitem chegar à conclusão que a Educação Infantil é uma fase de extrema importância para a vida de uma criança, pois representa momento de construção da sua identidade, confronto de ideias, estabelecimento de vínculos e apropriação de conhecimentos numa imersão ao mundo a sua volta. É compartilhando experiências, risos

e alegrias que a criança se faz sujeito de sua própria história acompanhada, nesse processo, pelos adultos. Como professores, nosso papel está em saber ouvir, escutar a voz da criança que sempre tenta nos mostrar os seus sentimentos e suas curiosidades, organizar e promover experiências que permitam às crianças agir e intervir nos contextos e relacionar-se com os colegas. Nos contextos sistematicamente pensados para o desenvolvimento infantil o brincar e as interações são peça chave da educação a ser oferecida às crianças pequenas.

O sistema apostilado já se faz presente na maioria das escolas privadas e num número crescente de redes municipais, sendo importante analisar esses materiais criticamente, uma vez que, a julgar o material analisado, não comportam a amplitude e diversidade de experiências a serem vividas pelas crianças de 0 a 5 anos de idade. O trabalho pedagógico com essa faixa etária não pode se restringir a atividades no papel, pois nele não cabem a expressividade e corporeidade que nos constituem como seres humanos, nossas múltiplas linguagens. Além disso, o foco na linguagem escrita negligencia outras formas de se comunicar e expressar que envolvem o corpo, a música, a representação de papéis, engolindo a criança na preparação para uma vida escolar posterior, restringindo suas conquistas.

As limitações desse estudo impelem que outras pesquisas se dediquem a acompanhar o cotidiano do trabalho com as apostilas, reconhecendo como os professores conduzem as atividades e se relacionam com as crianças.

Referências

ALMEIDA, M. T. P. de. **O brincar das crianças em espaços públicos**. 2012. 474f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Barcelona. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=76778>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ALVES, N.; BRANDÃO, R. Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 95-104, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3216>. Acesso em: 30 jan.2021.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**. Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010225551998000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2020.

DANTAS, F. B. de A.; ALMEIDA, C. M. de C. Os “pacotes didáticos” no ensino fundamental. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 24, p. 229-253, 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/285>. Acesso em: 3 fev. 2021.

DORNELLES, L. V. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Rev. Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 17-20, 2003.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139589>. Acesso em: 3 fev. 2021.

LIMA, V. A precocidade do processo de alfabetização: Considerações acerca da prontidão da criança. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 28-35, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 3 fev. 2021.

REBELO, A. H. M.; BUSS-SIMÃO, M.; CAVALHEIRO, T. F. Apostilamento na educação infantil e os conteúdos regulatórios da infância. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 204-216, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1467>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SOARES, J. M. **A importância do lúdico na alfabetização infantil**. São José dos Campos: Planeta Educação, 2010.