

# APOSTILAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEÚDOS REGULATÓRIOS DA INFÂNCIA

## APOSTILLE SYSTEM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND REGULATORY CHILD CONTENTS

Aline Helena Mafra Rebelo 1  
Márcia Buss-Simão 2  
Thais Fogaça Cavalheiro 3

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Educação pela mesma universidade (2015). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2012). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar. Atualmente é professora substituta do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e atua na formação continuada junto a profissionais da Educação Infantil nos municípios de Gaspar, Palhoça e Itapema (SC). É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, sediado na UFSC e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil - GEDIN, sediado na UDESC. E-mail: ahelenamafra@gmail.com

Professora na Universidade Federal de Santa Catarina no Departamento de Estudos Especializados em Educação - UFSC/EED. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Realizou parte de seu doutoramento na Goethe Universität de Frankfurt am Main na Alemanha no período de dezembro de 2009 a abril de 2011. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005-2007) na linha de pesquisa Educação e Infância. Possui Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993). E-mail: marcia.simao@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atua como professora de Educação Infantil no Colégio Bom Jesus (Blumenau - SC). E-mail: thais\_tfc@hotmail.com

**Resumo:** Este texto apresenta as contribuições de uma pesquisa desenvolvida em nível de graduação, cujo objetivo foi investigar os conteúdos que compõem apostilas destinadas à Educação Infantil, tomando como campo de análise a experiência da Rede Municipal de Itapema (SC), que estabeleceu convênio entre 2012 a 2016 com o Sistema de Ensino "Aprende Brasil". Por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), enquanto procedimento metodológico, em diálogo com uma Pedagogia da Infância, assumida como referencial teórico, construiu-se as seguintes categorias de análise: a) As múltiplas linguagens reguladas e limitadas pelas apostilas e b) A proposição de jogos e brincadeiras por conteúdos temáticos. Através desta sistematização dos dados gerados, constatou-se a regulação da infância através de atividades propostas pelas apostilas, pautadas por conteúdos didatizados e descontextualizados, por sua vez traduzidos em atividades cujo propósito é a reprodução de estereótipos e a aquisição de habilidades a serem apropriados pelas crianças.

**Palavras-chave:** Infância. Educação Infantil. Apostilamento. Conteúdos. Pedagogia da Infância.

**Abstract:** This text presents the contributions of a research developed at undergraduate level, whose objective was to investigate the contents that compose handbooks for Early Childhood Education, taking as a field of analysis the experience of the Municipal Network of Itapema (SC), which established an agreement between 2012 to 2016 with the "Learn Brazil" Teaching System. Through the technique of Content Analysis (Bardin, 1977), as a methodological procedure, in dialogue with a Pedagogy of Childhood, assumed as a theoretical reference, the following categories of analysis were constructed: "The multiple languages regulated and limited by the handbooks" and "The proposition of games and games for thematic contents". Through this systematization of the generated data, the regulation of childhood was verified through activities proposed by the handbooks, based on didatized and decontextualized contents, in turn translated into activities whose purpose is the reproduction of stereotypes and the acquisition of skills to be appropriated by children.

**Keywords:** Childhood. Early Childhood Education. Apostille System. Contents. Pedagogy of Childhood.

Este texto busca apresentar contribuições de uma pesquisa, em nível de graduação, desenvolvida na Universidade Regional de Blumenau (FURB) em 2017, cujo objetivo foi analisar os conteúdos que compõem os materiais apostilados dirigidos à Educação Infantil, tomando como campo de análise a experiência da Rede Municipal de Ensino de Itapema (SC), que estabeleceu convênio entre 2012 a 2016 com o Sistema de Ensino “Aprende Brasil”.

Para tanto, almejamos, em um primeiro momento, percorrer o campo teórico que forneceu subsídios para as análises, nomeadamente uma Pedagogia da Infância em diálogo com políticas públicas nacionais para a Educação Infantil, sobretudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e, por fim, os contributos tecidos a partir da análise empreendida.

## **Uma Pedagogia da Infância: Interloquções com as Políticas Públicas para a Educação Infantil**

A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo (COUTO, 2016, p.4).

A temporalidade própria e sensível da infância move o início desta escrita. A infância enquanto temporalidade única na experiência de cada sujeito é constituída por especificidades e tempos próprios, distintos das demais categorias estruturantes da sociedade, sejam elas - adultez e velhice. E, nessa distinção, neste afastamento enquanto especificidade, todavia, semelhança enquanto condição de ser humano, a infância interroga a Pedagogia e coloca à Educação desafios nascidos deste conflito que impacta diretamente os modos de educar a infância e os sujeitos que vivem a condição concreta de ser criança.

Muitas vezes a infância real não é a mesma pressuposta pela sociedade ocidental moderna e pela Pedagogia. Assim, “quando a infância é outra a pedagogia é forçada a se pensar outra. Quando a infância é um desconhecido a pedagogia se desconhece a si mesma” (ARROYO, 2011, p. 200).

Dito isto, convém ressaltar que a Pedagogia enquanto campo do conhecimento etimologicamente significa “condução da criança”. Pois, já em sua origem, a Pedagogia buscava conduzir a criança com vistas a formar adultos civilizados e responsáveis em um mundo considerado moderno. A fim de contribuir nesta discussão, Rocha (2001, p.29) indica que:

O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação. No caso da educação infantil, este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada.

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. Conforme Arroyo (2008, p. 125) a Pedagogia moderna elaborou seu pensamento tendo como referência “essas imagens de adulto civilizado e a partir dessa referência projeta sua ação pedagógica na infância e na adolescência”. Logo, a educação seria a construção, o desenvolvimento desse sujeito civilizado, em que as ações pedagógicas, os currículos, as didáticas, enfim, a organização educacional, volta-se para desenvolver nas crianças potencialidades para que se tornem o resultado das expectativas que depositaram sobre elas.

Na esteira do desenvolvimento do campo pedagógico na Modernidade, Arroyo (2008) identifica que os estudos Sociais da Infância, desencadeados sobretudo a partir do denominado

Século da Criança – século XX -, permitiram o reconhecimento das diferenças e desigualdades na forma de viver a infância, recusando então, uma concepção uniformizadora, um protótipo único sobre a infância. Entretanto, mais do que saber da existência dessa pluralidade cultural e social, que permite o reconhecimento da diversidade da infância a partir de marcadores sociais, de gênero, raça e etnia, a Pedagogia deve empenhar-se em conhecer e valorizar essa diversidade existente no âmbito da organização e sistematização das práticas educativas-pedagógicas desenvolvidas em contextos de creches, pré-escolas e escolas.

Assim, a Pedagogia necessita realizar um esforço de repensar o fazer pedagógico que dispunha desse caráter individual, que enxerga as crianças como blocos homogêneos, desconsiderando os marcadores sociais que constituem os modos de ser, sentir, agir e pensar de cada criança em sua concretude histórica e social.

Esse parâmetro único, universal de infância, adulto civilizado, moderno não aproximou os desiguais, antes criou um novo padrão de desigualdade que tentou justificar as desigualdades existentes e persistentes. Neste sentido a diversidade perante o padrão único de infância civilizada não apenas se emaranha nas desigualdades já existentes e as reforça, mas tenta ocultá-las, ignorá-las e interpretá-las a partir da aproximação ou distanciamento do padrão único de infância/ adulto civilizados (ARROYO, 2008, p. 139).

Este parâmetro de uniformização da infância, respaldado por um modelo de infância única e universal, fornece concepções para a construção de propostas pedagógicas apostiladas<sup>1</sup> para a educação formal das crianças pequenas, que acabam reforçando essa perspectiva universal da infância, uma vez que esses materiais são padronizados, tendo o efeito de idealizar uma criança padrão, única e passiva, que recebe conhecimentos já preestabelecidos dispostos nesses materiais. Ao propor sistemas de apostilas, a intenção primeira gira em torno da concepção da possibilidade de ensinar todos da mesma forma e ao mesmo tempo – seguindo os preceitos de uma Didática geral -, desconsiderando assim, os diferentes contextos sociais e culturais de vida das crianças a partir de sua infância.

Nessa perspectiva, Rocha (2004, p.252) salienta que:

Consolidam-se, no final dos anos noventa, as críticas às práticas pedagógicas pautadas por um modelo de criança padrão centrado na estimulação ou no desenvolvimento das habilidades das crianças, desvinculado do processo social; pautadas por uma perspectiva da criança como vir a ser, universal, de tempo cronológico linear e homogêneo, que pressupõem uma infância provisória, inacabada, a que necessita ser estimulada para atingir determinados comportamentos sociais e padrões cognitivos para tornar-se ideal.

Assim, a constituição de uma Pedagogia da Infância, enquanto teorização de um campo, busca desconstruir a visão de infância idealizada que pouco pode ser representada pelas crianças reais. Portanto, reconhecemos a difícil, porém, necessária tarefa de consolidar práticas que considerem as crianças como partícipes no processo educativo-pedagógico e que privilegiem a iniciativa, a autonomia e as escolhas das crianças, no sentido de concebê-las como sujeitos sociais e de direitos, em que por meio de suas linguagens e formas de expressão se contrapõem a concepções que as tomam como seres inacabados e frágeis que precisam ser vigiados e disciplinados.

Deste modo, uma Pedagogia da Infância vem trazendo outra perspectiva para educar a infância a partir do reconhecimento de especificidades educativas das crianças pequenas. Este

<sup>1</sup> Compreende-se como propostas pedagógicas apostiladas aquelas constituídas por materiais apostilados específicos para subsidiar as práticas na Educação Infantil.

campo de estudos, ainda emergente, reconhece que o objeto de preocupação da Educação Infantil deve estar centrado nas relações intergeracionais. Ou seja, a centralidade do processo educativo para o campo de uma Pedagogia da Infância não recai sob o adulto ou a criança particularmente, mas se encontra nas relações estabelecidas entre adultos e crianças em situações educativas e pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas. Para Rocha (2003), isto significa assumir o cuidado de não direcionar a centralidade do processo educativo nem somente na criança – perspectiva da Pedagogia Nova, nem somente no/a professor/a - perspectiva da Pedagogia Tradicional.

No esforço de buscar garantir que as práticas desenvolvidas em contextos de creches e pré-escolas, comprometam-se com as concepções de infância e crianças que a área vem demarcando, temos hoje, uma série de políticas públicas educacionais de abrangência nacional. Deste conjunto, por sua natureza mandatária, destaca-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que busca orientar as práticas e propostas pedagógicas para a primeira etapa da Educação Básica. Esta política educacional reconhece as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura, em que, por meio de suas múltiplas linguagens, relacionam-se com o mundo.

Assim, as DCNEI (2009) são legitimadas como um esforço de fortalecimento da primeira etapa da Educação Básica, que, por seu caráter mandatário, possui força de lei na esfera nacional. Devido a esta configuração política e legal, as DCNEI (2009) devem ser tomadas pelos municípios brasileiros no processo de elaboração de suas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, haja vista que tal política traz orientações pertinentes à especificidade desta etapa educativa. Mesmo após a publicação desta política pública nacional, pesquisas desenvolvidas por Nascimento (2012) e Correa e Adrião (2014) evidenciaram uma tendência de crescimento, aprofundada a partir de 2005, quanto ao uso de materiais apostilados para a Educação Infantil no estado de São Paulo utilizadas pelas Redes Municipais por meio de convênios público-privado. No caso da pesquisa que deu origem a este texto, localizamos a experiência de utilização de materiais apostilados por meio do convênio estabelecido entre a Prefeitura Municipal de Itapema (SC) e o Sistema de Ensino “Aprende Brasil”<sup>2</sup>.

## Percurso Metodológico

Nos idos da década de 1960, Lispector (1964, p.12) disse que “a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos”. Sob essa poética inspiração, anunciamos que a trajetória metodológica desta pesquisa percorreu a investigação e posterior localização de propostas pedagógicas para a Educação Infantil do Estado de Santa Catarina que, mesmo após a promulgação das DCNEI (2009), política de caráter mandatário onde foram apresentados os eixos das propostas pedagógicas e a concepção de currículo para a Educação Infantil, estabeleceram convênio com grupos empreendedores que produzem e comercializam redes de apostilas dirigidas a esta etapa educativa. Após este processo, localizamos a experiência do município de Itapema (SC), que estabeleceu convênio entre 2012 a 2016 com o Sistema de Ensino “Aprende Brasil”.

Diante da impossibilidade de analisar a totalidade dos materiais apostilados destinados a toda a Educação Infantil fornecidos pelo Sistema de Ensino “Aprende Brasil”, estabelecemos como recorte a análise de tais materiais destinados ao Grupo 4 (crianças de 4 anos de idade). Tal escolha se deu em decorrência do acesso ao material, que foi fornecido pela Rede Municipal de Ensino.

Com vistas à sistematização dos dados gerados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, que Bardin (1977, p.42) define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

---

2 O Sistema de Ensino Aprende Brasil oferece material apostilado para todas as etapas da Educação Básica.

Desse modo, os elementos constituintes dos conteúdos expostos nos livros didáticos destinados à Educação Infantil do município de Itapema (SC) foram explorados e categorizados com base nos procedimentos constitutivos da técnica de Análise de Conteúdo, sejam eles: exaustividade; representatividade; homogeneidade e pertinência (BARDIN, 1977).

A partir da categorização dos dados, problematizamos o uso de um material apostilado nas propostas e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Para tanto, tomamos como campo de análise a experiência do município de Itapema (SC), confrontando os conteúdos postos nos materiais apostilados dirigidos ao Grupo 4, com as proposições do campo de uma Pedagogia da Infância, da Sociologia da Infância e também de políticas públicas nacionais para a Educação Infantil, sobretudo, as DCNEI (2009).

É importante ressaltar que realizamos uma exploração do material com o discernimento e o cuidado ético de assumir nosso total desconhecimento acerca dos modos como se constituíram a prática docente por meio e/ou para além das apostilas. Ou seja, desconhecemos as mediações ocorridas nesse processo. Isto posto, nossa análise ocorreu mediante ao que estava proposto pelos materiais apostilados e não por meio das ações docentes balizadas por eles.

Foi a partir de um estudo exploratório inicial de todo o material apostilado, que emergiram as categorias de análise que exploramos a seguir. Com base neste estudo, foi possível quantificar os dados em um movimento de verificação de quais conteúdos estavam recorrentemente propostos nas apostilas, suas formas de organização e proposição para a educação das crianças pequenas com base em sua incidência/recorrência.

Feito tal estudo inicial, o que nos forneceu primeiros indicativos, pautando-nos na metodologia adotada, buscamos agrupar unidades referenciais no processo de construção de categorias de análise, onde o máximo de dados fossem contemplados. Portanto, do olhar atento aos dados, nossa pesquisa foi constituída pelas seguintes categorias de análise: a) *As múltiplas linguagens reguladas e limitadas pelas apostilas* e b) *A proposição de jogos e brincadeiras por conteúdos temáticos*.

## As Múltiplas Linguagens Reguladas e Limitadas pela Apostila

Nesta categoria de análise: *As múltiplas linguagens reguladas e limitadas pelas apostilas*, apresentamos como o desenho e a escrita foram organizados e propostos por materiais apostilados elaborados pelo Sistema “Aprende Brasil”. Problematizamos essas questões assumindo o desenho e a escrita como linguagens que são primordiais no processo de comunicação e expressão no e com o mundo, para além de suas possibilidades de manifestações críticas sobre ele. Entretanto, apesar do reconhecimento da importância destas linguagens para a formação humana, elas se encontram reguladas nos e pelos materiais apostilados em questão, não sendo assumidas enquanto possibilidade de comunicação e expressão no e com o mundo.

A partir da análise de materiais apostilados, evidenciamos que propostas que envolvem a produção de desenho e/ou escrita, estavam constantemente manifestos em todos os volumes que compõem os materiais elaborados pelo Sistema “Aprende Brasil”. Para contribuir com esta análise, é necessário enfatizar quais as funções da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, que consta no Relatório de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - PARECER CNE/CEB Nº:20/2009, p. 16:

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)



importantes que possibilitam pensarmos na arte como lugar da aventura, da imaginação, da experimentação, dos territórios sem fronteiras que franqueiam passagem e, ao mesmo tempo, potencializam a apropriação e a construção de novos conhecimentos.

Nesta análise identificamos também propostas nas quais solicita-se a reprodução/cópias de imagens/obras e também atividades que sugerem apenas o “treino” psicomotor, de completar o desenho ligando os pontos, conforme ilustra a imagem a seguir.

**Imagem 02:** Atividade proposta pela apostila.



**Fonte:** Editora Positivo, (2012).

Completar os pontilhados, formando o contorno de um carro e preencher seu interior: esta era a proposta da atividade ilustrada, sendo ela apenas um, de inúmeros exemplos, de propostas com esta intencionalidade. Frente a isto, faz-se necessário conceber o desenho como linguagem, o que exige, segundo Ostetto (2011, p.10), “compreendê-lo como uma produção carregada de significado. Ao desenhar, a criança diz de si e do mundo que está conhecendo, descobrindo, desvendando”. Por esse viés, o desenho se afasta da correspondência a exercícios psicomotores ou registros sobre o que as crianças aprenderam, visando um produto final (conforme proposto pelos materiais apostilados) e busca uma aproximação à possibilidade de expressão e comunicação com o entorno social. Assim, se não assumirmos as produções das crianças enquanto condição de criação, de expressão e de construção de conhecimentos, podemos reforçar equívocos, nos quais, espera-se um resultado que possibilite verificar suas habilidades e destrezas por meio de um produto final. Nesse viés, Leite (2002, p. 270) alerta:

Trabalhar utilizando apenas a noção de desenho como cópia ou modelo, ou fases do desenvolvimento do desenho infantil, como propõe alguns autores, pode gerar, como mencionamos anteriormente, uma concepção etapista e, muitas vezes, recheada de preconceitos em relação à produção da criança. Criança-padrão; desenho-padrão.

Isso acaba enquadrando não só os desenhos e produções das crianças, mas também elas mesmas enquanto padrões já determinados, que, muitas vezes, acabam reproduzindo preconceitos e/ou rotulando-as por estarem fora dos enquadramentos desejados. Em consonância a isto, a autora considera que:

Pensar na pluralidade é procurar despir-se de pré-conceitos, juízos de valor tão arraigados. Antes de tudo é desafiador estar aberto a ouvir e experienciar, também, o interesse das crianças; ao mesmo tempo, de estar apto a disponibilizar outras opções, variando o repertório. Fundamentalmente, preocupa-me a continuidade, a possibilidade de trocas, de

associações diversas. (LEITE, 2002, p. 271)

Posto isto, nós, professores/as precisamos olhar as crianças por aquilo que elas têm, que carregam consigo, e não por aquilo que lhes falta. Isto é, enxergar as crianças em sua plenitude de experiências, de conhecimentos, de trocas e não a partir de padrões que as definem, ou não, como plenas. Gobbi e Pinazza (2014) ao defenderem a arte como direito de todas as crianças brasileiras, discorrem sobre como os traços as composições artísticas das crianças revelam suas emoções e abarcam o mundo da imaginação próprio da infância. Torna-se então, fundamental estarmos atentos/as para perceber as informações estéticas próprias das crianças, como traços, cores, formas, nas quais existem complexos processos de seleção. Portanto, materiais apostilados, ao definirem propostas de desenho, limitam a imaginação e potência criativa e criadora das crianças, tomando a educação da infância na Educação Infantil de modo genérico e universal, reduzindo a infância a páginas reguladas pelos temas do material apostilado. Nesses termos, Sarmento (2013, p.133), ao conceber a infância enquanto uma condição histórica e socialmente situada, interroga:

Como defender então uma educação da infância modelada por uma concepção universal de criança, presa a modelos pedagógicos fixos, desfocada da análise sociológica das condições reais de existência da infância e da escuta sensível dos modos de ser e de comunicar das crianças na sua concretude?

Para Sarmento (2013), a infância é uma categoria social permanente que coexiste na sociedade, também habitada pelas crianças, que são sujeitos marcados por seus traços históricos, sociais e culturais, que vão caracterizando essa condição mutável da infância. Isto é, a infância não é única, não se tem uma mesma infância em todos os lugares e épocas, elas sofrem transformações. Assim, precisamos romper com o ideário de criança única e universal e instituir um ideário de criança real, que assume diferentes modos de ser e agir na sociedade. Desempenhando no processo educativo, propostas que não apaguem e nem homogeneizem as particularidades de classe, de gênero, de etnia/raça, etc, mas sim, que reforcem e valorizem as singularidades de cada um, mesmo em um contexto coletivo.

### **A Proposição de Jogos e Brincadeiras por Conteúdos Temáticos**

Do direito das crianças à brincadeira, já anunciado no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que respeitem os direitos fundamentais das Crianças” (1995), demarcamos a segunda categoria de análise: *A proposição de jogos e brincadeiras por conteúdos temáticos*. Ressaltamos a importância por ela assumida no contexto da Educação Infantil também nas DCNEI (2009) que atribuem às brincadeiras função norteadora e eixo central das propostas pedagógicas. Assim, concordamos com as DCNEI (2009) ao reconhecer as brincadeiras como atividade fundamental nessa etapa educativa:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009, p.7)

Assim, precisamos possibilitar que essas proposições ocorram no contexto educativo, como determinam as DCNEI (2009, p 25): “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”. Isto significa que toda e qualquer prática educativa nos contextos de Educação Infantil deve assumir como eixos as interações e brincadeiras. Para que esta perspectiva se traduza nas relações educativas, é necessário o olhar atento do/a professor/a para planejar práticas educativas que considerem o

contexto real das crianças e das relações que elas estabelecem com o meio, nas quais, na interação com seus pares - seja com outras crianças, adultos e/ou objetos, se apropriem de conhecimentos num processo de construção e socialização de aprendizagens.

Contudo, a proposição de jogos e brincadeiras na composição do conjunto de materiais apostilados destinados ao grupo de crianças de 4 anos de idade vai de encontro as questões posta pelas DCNEI (2009) e também aos contributos da produção do conhecimento da área, pois, fundamentalmente, enquadram as brincadeiras em conteúdos temáticos. Para fortalecer este debate, segundo Correa e Adrião (2014), o material apostilado não promove a brincadeira, visto que apresentam propostas individuais onde o brincar é substituído por exercícios gráficos. Para as autoras, esta evidência fere os princípios orientadores das propostas pedagógicas expressos nas DCNEI (2009), a dizer: interações e brincadeiras.

Discursos sobre a importância da brincadeira, foram e são produzidos pelas bases da Psicologia, Antropologia, Filosofia e Sociologia, sendo reiterados por políticas públicas nacionais para a Educação Infantil, a exemplo das DCNEI (2009) e dos Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995). Prado (2009, p. 98-99), traz um acento as perspectivas sociológicas e antropológicas do universo das brincadeiras infantis, as quais, “[...] concebem as brincadeiras inseridas num sistema social, possuidoras de funções sociais, produtos e produtoras, de uma sociedade dotada de traços culturais específicos”. Ou seja, as brincadeiras se manifestam em um meio social repleto de características culturais específicas, que precisam ser consideradas e respeitadas. Kishimoto (2015), em sua obra “O brincar e suas teorias” sublinha distintas concepções sobre o brincar provenientes de três campos de estudo: sociocultural, filosófico e psicológico, demarcando as contribuições destas áreas para refletir sobre as propostas e práticas docentes desenvolvidas com crianças pequenas em contextos de Educação Infantil.

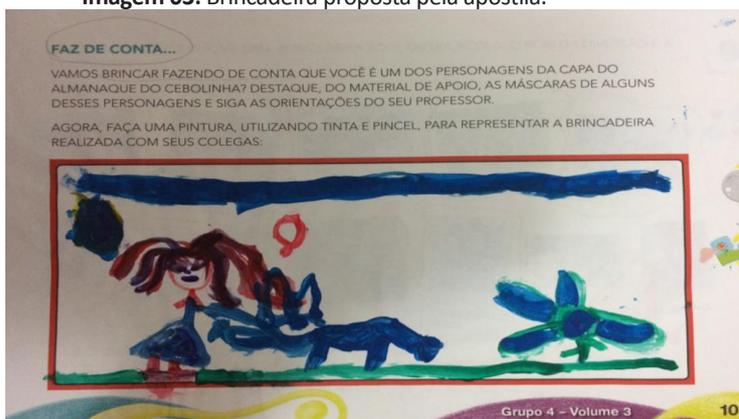
No entanto, quando nestes contextos, estamos diante de um material apostilado que visa uniformizar as atividades, encontramos propostas de jogos e brincadeiras prescritas que precisam ser desenvolvidas para atender os conteúdos temáticos que serão trabalhados nesses materiais e que vão de encontro a toda uma luta da área em defesa aos direitos das crianças, inclusive ao brincar.

Ou seja, a brincadeira vista como construção social e cultural, encontra-se marginalizada. O que se evidencia são propostas descontextualizadas do meio social e cultural, que são apresentadas para atender aos conteúdos definidos pelos temas, que objetivam o desenvolvimento de determinadas habilidades, como indica Borba (2007, p. 42) em que “brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos”, ou seja: “Temos músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas, entre outros” (BORBA, 2007, p. 43). Todavia, continua a autora:

Quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos (BORBA, 2007, p. 43).

Outras propostas que identificamos nos livros didáticos, se referem a ações de registros das brincadeiras propostas às crianças. Isto é, no material didático havia uma proposição de determinada brincadeira, a qual, depois de ser vivenciada pelas crianças, deveria ser registrada por meio de desenho/colagem/pintura, conforme a figura 3 ilustra em que se solicita as crianças que produzam uma pintura a partir da capa do almanaque no cebolinha, indicando às crianças que sigam, nesse processo, as orientações do professor.

Imagem 03: Brincadeira proposta pela apostila.



Fonte: Editora Positivo, (2012).

A partir de propostas como essas, as quais, como podemos observar no enunciado da proposta de faz de conta, consideram que as crianças de quatro anos de idade são leitoras e que conhecem o que é um “almanaque do cebolinha”, reduzem as brincadeiras a atividades de exercícios gráficos e psicomotores. Assim indagamos: como podemos assegurar nas práticas educativas o que é proposto pelas DCNEI (2009), no que se refere à efetivação de experiências educativas tendo como eixo as brincadeiras e interações nesse contexto educativo? Como podemos propor experiências de brincadeira como cultura como meio legítimo de construção de conhecimentos e de ampliação de repertório social, cultural, imagético das crianças com possibilidade de fruição, decisão, escolha, descobertas, perguntas e as soluções das próprias crianças se as reduzimos a exercícios gráficos e psicomotores?

Entendemos que não é significativo nessa etapa educativa, propor uma atividade gráfica ou de exercício de habilidade psicomotora, retratada numa materialidade, como meio de comprovação que as crianças estão aprendendo e se desenvolvendo. Pois, compreendemos que por meio das brincadeiras as crianças interagem ampliando suas relações contribuindo com a constituição de si e do outro, diversificam e complexificam o uso das suas linguagens (oral, escrita, corporal, gestual, sonoro-musical, artística, visual, cênica, dramática) ampliam seu repertório de conhecimentos culturais, sociais, imagéticos, expressivos, afetivos, cognitivos, dentre outros.

Dessa maneira, consideramos que as propostas de jogos e brincadeiras estabelecidas pelos materiais apostilados aqui analisados são restritivas, no sentido de serem presas aos conteúdos temáticos, que visam um produto final e limitadas ao registro bidimensional do vivido. Isto é, brincadeiras orientadas, prescritas, monitoradas, que objetivam resultados preestabelecidos.

No que tange as problematizações envolvidas em materiais apostilados, em pesquisa realizada em Livros Didáticos para Educação Infantil, Boito Barbosa, Gobbato (2016, p. 10) também revelam que:

[...] a coleção de Livros Didáticos analisados traz na parte final dos mesmos alguns recursos como fichas destacáveis, jogos para montar, máscaras para recortar, dentre outros, e assim propõe vivências para além do Livro Didático possibilitando relação com alguns jogos, situações de interação com familiares e colegas. No entanto, a ênfase do material didático recai sobre a atividade escrita, gráfica ou plástica a ser feita na folha do material, ou seja, mesmo que os Livros Didáticos apresentem outras propostas para ampliar/alargar as experiências, a centralidade do trabalho está voltada aos conteúdos de forma a não expandir a relação criança-objeto livro.

Assim como na pesquisa realizada por Boito Barbosa, Gobbato (2016, p. 10), nossa análise do material apostilado revela também que a lógica de sistematização do trabalho pedagógico presente nesse materiais ao propor os jogos e brincadeiras, com o objetivo de atender aos assuntos que estão sendo trabalhados, regulados pela ordem e prescrição dessas atividades, tornam o processo educativo mecânico, prescritivo e homogeneizador.

Este indicativo de prescrição de jogos e brincadeiras sempre com a orientação da professora, identificados nos materiais apostilados analisados, também foi evidenciado na pesquisa mencionada de Boito Barbosa, Gobbato (2016, p. 10), que, ao analisarem os livros didáticos e buscarem modos de ser docente na Educação Infantil evidenciam:

Quase na totalidade das propostas analisadas o professor deve gerenciar as propostas dos Livros Didáticos, pois a lógica de organização desse material não permite a autonomia em seu uso pelas crianças, visto que elas ainda estão ingressando no mundo da escrita e leitura. Tais situações demonstram que as crianças pequenas, tornam-se dependentes de um adulto para utilização do Livro Didático para que este leia os enunciados e explique o que deve ser realizado em cada página, ou ainda para auxiliar na intervenção solicitada na proposta do material, como, por exemplo, em atividades de completar letras em palavras-cruzadas (no livro de Linguagem Oral e Escrita), ou ainda, de marcar um x no quadrado que indica ao lado, com frases, a opção correta do que aconteceu em um experimento (no livro de Natureza e Sociedade).

Este indicativo de prescrição de jogos e brincadeiras sempre com a orientação da professora, identificados no material analisado, revelam uma ação educativa-pedagógica regulada e reguladora da infância de maneira a determinar temas/assuntos descontextualizados e alheios as demandas vivenciais e circunstanciais da infância. Observa-se brincadeiras e jogos propostos para 'ensinar' conteúdos, com propostas educacionais-pedagógicas uniformizadoras e atividades padronizadas que desconsideram os aspectos culturais, sociais, étnicos/raciais e de gênero que constitui as crianças e seus modos de viver a infância.

As linguagens e as brincadeiras, em toda sua potência na infância, são, no âmbito dos materiais apostilados, reguladas por propostas mecânicas e cerceadoras da criação, fruição, imaginação, produção cultural e expressão das crianças. Estas discussões, que nesta pesquisa são protagonistas, também ganharam destaque nos estudos desenvolvidos por Nascimento (2012), Correa e Adrião (2014), Boito Barbosa, Gobbato (2016). Neles, acena-se para realidades em que o uso de materiais apostilados ou materiais didáticos regulam a docência e conformam a infância das crianças a propostas descontextualizadas, prescritivas e contrárias as defesas postas pela área e expressas em políticas públicas nacionais, como as DCNEI (2009).

## Últimas Palavras

A utilização de materiais apostilados para regular as práticas educativo-pedagógicas desenvolvidas em contextos de Educação Infantil, estão se tornando cada vez mais comuns para esta etapa educativa, fundamentalmente em redes privadas de ensino, em que, por sua própria lógica e princípio, legitimam a perspectiva mercadológica de educação, que sugere esse tipo de convênio. Mas, também, seria ingênuo ignorar que esta lógica vem permeando com cada vez mais incidência e frequência, as Redes públicas municipais, como indicado pelas pesquisas de Nascimento (2012), Correa e Adrião (2014), Boito, Barbosa e Gobbato (2016) e problematizado a partir da experiência da Rede Municipal de Itapema (SC), que estabeleceu tal convênio com o Sistema "Aprender Brasil" entre 2012 e 2016.

Na pesquisa que deu origem a este texto, partimos para a análise atenta aos conteúdos constitutivos dos materiais apostilados, em que, identificamos elementos comuns, sendo eles: a uniformização das atividades, os conteúdos temáticos e a expectativa por um resultado das produções das crianças, os quais subsidiaram as análises organizadas em duas categorias

anteriormente explanadas.

No que diz respeito aos conteúdos constitutivos dos materiais, identificamos que as atividades educacionais-pedagógicas propostas pelas apostilas, apresentam o que denominamos de conteúdos temáticos, já que, se constituem com base nas seis grandes temáticas que regulam as práticas desenvolvidas junto as crianças. São elas: Desenho e escrita; desenhos estereotipados; Jogos e brincadeiras; Perguntas que sugerem conversação; Recorte e colagem e trabalho coletivo. A partir destas temáticas a ação educativa-pedagógica é regulada de maneira a determinar temas/ assuntos descontextualizados e alheios as demandas vivenciais e circunstanciais da infância. Portanto, os conteúdos acabam uniformizando as propostas educacionais-pedagógicas que desempenham atividades padronizadas, desconsiderando os aspectos culturais e sociais em que as crianças estão inseridas.

Com propósito de atender determinado assunto a ser trabalhado, os materiais apostilados propõem atividades que “servem para todos” – padrão - pois, tem a finalidade de desenvolver habilidades e competência, por sua vez também genéricas e uniformes. Com isso, objetivam resultados a serem cumpridos, visando um produto final das produções das crianças, afastando assim, as possibilidades de reconhecê-las como partícipes do processo educativo. Deste modo, às crianças são negadas possibilidades em que possam se expressar e fazer uso de suas múltiplas linguagens, em contextos significativos que levem em conta os aspectos culturais e sociais, assim como todas as dimensões que as constituem como sujeitos de pouca idade.

Isto posto, compreendemos que propostas uniformizadoras, que determinam conteúdos e pretendem produtos finais das produções das crianças, não contemplam a função social e educativa da Educação Infantil que deve ser permeada pela riqueza de experiências e vivências que se dão no contexto das relações educativo-pedagógicas, as quais são essenciais para que às crianças possam ser garantidos seus direitos a brincadeira, as interações, a expressão e manifestação de suas múltiplas linguagens, dentre tantos outros direitos cuja área vem lutando ao longo das últimas décadas.

## Referências

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cecília (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel. Representações sociais da infância. In: ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, LTDA, 1977.

BOITO Crislane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando? **Anais da XI Anped Sul**. pp: 1-16. 2016.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. – Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 33-46. Disponibilidade em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças** – Brasília: MEC, SEB, 1996.

CORREA, Bianca. C.; ADRIAO, Theresa. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 379-396, 2014.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Grupo cia das letras, 2016.

EDITORA-POSITIVO. **Sistema de ensino aprende Brasil.** Disponibilidade em: <<http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/aprende-brasil/?gclid=COmQxMyXotMCFYckhgodn9gHWw>> Acesso em: 08 jan. 2019.

GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014. P.11-19.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2015.

LEITE, Maria Izabel. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o .desenho como espaço de produção cultural das crianças. In: MACHADO, Maria Lúcia. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, p 268-274, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1964.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 59-80, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: GUIMARÃES, Célia. (Org.). **Educação Infantil: princípios e fundamentos.** 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, p. 27-39.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. **Arte na educação infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios.** Revista TRAMA Interdisciplinar, v. 7, p. 40-52, 2016.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.) In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2009. p.93-111.

ROCHA. Eloísa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 5, n. 7, p. 13-23, 2003. Disponibilidade em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/799/9390>>. Acesso em: 17 out. 2018.

ROCHA. Eloísa Acires Candal. Criança e educação: caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Portugal: ASA Editores, S.A., 2004.

ROCHA. Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação.** Abr 2001, no.16, p.27-34. Disponibilidade em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>. Acesso em 21 jan. 2019.

SARMENTO, Manuel. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: **Primeira infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo.** Brasil: Oeste, n. 1ª, p. 131-148, 2013.