

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA LUIZA SCHMIDT

APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. DEBATES NECESSÁRIOS.

Florianópolis
9 de março de 2022

ANA LUIZA SCHMIDT

APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. DEBATES NECESSÁRIOS.

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Kátia Adair Agostinho

Florianópolis
9 de março de 2022

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir o uso do material apostilado na Educação Infantil no diálogo com a produção da área, assim como refletir o impacto na autonomia docente e na educação integral da criança a partir desse uso. Nesse contexto, buscamos apoio de autores e autoras que estudam a temática e dentre os fundamentais estão Mello (2007, 2013), Nascimento (2012), Batista (2008), Agostinho e Lima (2015). O caminho metodológico percorrido foi um estudo bibliográfico a partir do levantamento de referências teóricas publicadas em diferentes formatos: artigos em periódicos, entrevistas, lives etc .Ao final concluímos que o apostilamento restringe sobremaneira a autonomia docente, pois determinam com anterioridade o que, como e de que modo a prática pedagógica deve ser feita e, fundamentalmente recai pesadamente sobre a vida das crianças, com repetições contínuas, fundamentada em tarefas mecânicas, orientadas pela uniformização e não significativas, implicando em fortes limitações de seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: educação infantil; apostilamento; desenvolvimento integral; docência na Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work aims to discuss the use of handout material in Early Childhood Education from the production of the area, as well as to reflect on the impact on teaching autonomy and on the integral education of the child from this use. In this context, we seek support from authors who study the theme and among the fundamental ones are Mello (2007, 2013), Nascimento (2012), Batista (2008), Agostinho and Lima (2015). The methodological path followed was a bibliographic study based on the survey of theoretical references published in different formats: articles in periodicals, interviews, lives etc. how the pedagogical practice should be done and, fundamentally, it falls heavily on children's lives, with continuous repetitions, based on mechanical tasks, guided by uniformity and not significant, implying strong limitations of their integral development.

Keywords: early childhood education; apostille; integral development; teaching in Early Childhood Education

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	5
1.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	9
2	PRIMEIROS PASSOS: EDUCAÇÃO INFANTIL É O CAMINHO PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL?.....	11
3	O USO DE APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NO MEIO DO CAMINHO TEM UMA PEDRA.....	19
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
5	REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

Ponto de partida: por que estudar sobre o uso de apostilas na Educação Infantil?

O presente Trabalho de Conclusão de Curso da formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem como objetivo discutir o uso de apostilas e/ou do sistema apostilado na primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil.

Esse interesse de estudo nasce da experiência de ter trabalhado durante quase dois anos em uma creche privada em Florianópolis, onde me deparei com a realidade das apostilas. As crianças que tinham 3 ou 4 anos precisavam fazer exercícios todos os dias, antecipando sua escolarização e apresentando um retorno para os familiares e ou responsáveis. Na maioria das vezes, as atividades apareciam com instruções específicas, como *“Pinte o cachorro com giz de cera marrom”*, e as crianças questionavam: *“Mas profe, o meu cachorro é amarelo! Posso colorir de amarelo?”*. Ao pedir que o cachorro fosse colorido de marrom e ele aparecesse amarelo, é provável que o responsável pela criança interpretasse que ela não sabe identificar as cores ou o professor instruiu e mediou de forma incorreta.

Além das inquietações que nasceram da vivência profissional, na quinta fase do curso, na disciplina de Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I, tive a oportunidade de estudar Rosa Batista e seu texto *Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças* (2008). Na época, estava justamente trabalhando na creche descrita acima e muitas discussões do texto foram e são muito significativas para mim até hoje. A autora revela que em muitos espaços de Educação Infantil, as expressões das múltiplas linguagens e da simultaneidade das crianças não são compreendidas e são tratadas como problema. Nessa perspectiva, o educar tem como objetivo frear a imaginação, controlar os movimentos e uniformizar os desejos das crianças. Isso aconteceu claramente em minha vivência, visto que a intenção da atividade proposta no exemplo citado, era que todos os cachorros (já impressos na apostila) estivessem coloridos de marrom, ignorando os desejos pessoais das crianças. É preciso pensar a Educação Infantil como espaço de emancipação, em que as crianças sejam respeitadas e possam se expressar livremente. O texto também aborda que o tempo da

creche não pertence nem aos adultos, nem às crianças, e sim a uma estrutura hierárquica e nesse mesmo entendimento, é possível afirmar que não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo, que, de forma inevitável, a determina. Desse modo, Batista (2008), acredita que

Pensar a Educação Infantil como espaço acolhedor de emancipação exige a recusa de **práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais**. Para tanto, faz-se necessário buscar nas crianças, nas suas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas **sejam respeitadas como crianças e possam viver como crianças**. (BATISTA, 2008, p.54, grifos nossos).

Ela ainda complementa afirmando que cada atividade tem um tempo e um espaço já definidos, no sentido de ordem e sequência previstas. Assim, não importa se tal atividade está sendo significativa para as crianças, mas sim a tentativa de manter a sequência para haver pontualidade e cumprimento de horários já determinados, uma programação alienante. Por meio desses trechos, me recordo de inúmeras frases que ouvia das professoras às crianças, nessa mesma instituição que trabalhava: *“Hoje precisamos fazer três páginas antes do lanche!; Acabou essa página? Já pode fazer a próxima!”*. Nesse sentido, essa fragmentação do trabalho pedagógico em unidades de tempo para cada atividade pode gerar “[...] um processo de descontinuidade do processo pedagógico, uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima [...]” (BATISTA, 2008, p.58) sem levar em consideração a intensidade com que ela está sendo vivida pelas crianças e pelos adultos.

De modo similar, durante o curso de Pedagogia enquanto escrevia o pré projeto deste trabalho, tive contato com Letícia Nascimento e seu texto *As políticas públicas de Educação Infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas* (2012), que foi primordial para eu seguir com meu interesse de pesquisa. Ela se questiona sobre os motivos pelos quais as redes públicas utilizam as apostilas na Educação Infantil e acredita que a causa seja os sistemas oferecerem a orientação/acompanhamento da utilização do material, esclarecendo dúvidas, sugerindo como desenvolver as atividades propostas e até avaliando as crianças. Isso pode causar um suposto entendimento de um despreparo do corpo docente e uma crítica aos cursos de formação de professores, visto a apostila trazer instruções detalhadas, não só para as crianças, mas também para os próprios docentes. Essas instruções e sugestões de como educar podem provocar certo controle da apostila no professor, acarretando na perda de

sua autonomia dentro do ambiente da creche. Acreditamos que nem todos os professores usam apostilas porque desejam, e sim porque são obrigados pela instituição em que lecionam. Dessa maneira, o material apostilado não garante que os professores façam bons trabalhos, afinal acontece uma reprodução do que é orientado na apostila e a criança não cria, não imagina, e deixa de ter as condições de produzir conhecimento.

Em contribuição ao que foi citado, Fortunati (2009) diz que

[...] os sistemas apostilados praticam um empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas presentes nas apostilas, ou seja, dispensa professores e professoras da responsabilidade de escolher, e do incômodo de experimentar algo diferente do que normalmente se faz. (FORTUNATI, 2009, p.36 apud NASCIMENTO, 2012, p.12).

Quando o autor revela que o sistema apostilado pratica um empobrecimento da função docente, pude resgatar outras memórias de professores/professoras que viviam amarrados às orientações da apostila. Quando propunham práticas que não estavam nesses materiais para seus coordenadores e ou supervisores, eram ligeira e friamente interrompidos com falas relacionadas à falta de tempo “sobrando” para tal prática. É como se o professor estivesse ancorado no sistema apostilado e não conseguisse mais sair dele! Com isso, é possível refletirmos: para que servem os cursos de formação de professores, se com a utilização das apostilas, eles se tornam incapazes de escolher, de experimentar e de se (re)inventar todos os dias? Ou ainda: que diferença fazem cursos de formação de professores/professoras se as apostilas já vem com as instruções de como se deve proceder?

Além da discussão a respeito da imobilização dos professores em decorrência das apostilas, Bianca Correa e Theresa Adrião (2014) também estudam sobre o assunto e compreendem que a educação de qualidade para todos precisa respeitar diferenças de tempos, de ritmos e de interesses, especialmente quando se trata de crianças pequenas. Entretanto, o foco da Educação Infantil que faz uso do sistemas apostilado, não são os professores e professoras, tampouco as crianças, e sim as próprias apostilas (NASCIMENTO, 2012), ou seja, não são as crianças que estão sendo atendidas e sim o sistema, o mercado. Portanto, esse sistema de ensino pode não reconhecer a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, por causa de seus exercícios instruídos e prontos.

Diante de tudo isso, tenho me questionado e me preocupado sobre o uso de apostilas na educação de crianças pequenas.

É importante ponderar que escrevo esse estudo durante o segundo ano de pandemia da Covid 19. Por causa dela, minha formação foi interrompida de forma inquestionável e silenciosa, retornando cerca de 5 meses depois de forma remota. Além da falta que fazem os momentos presenciais com professores, professoras e colegas, destaco a falta que sinto do ambiente da universidade. Como estava nas fases finais do curso, não terei mais a oportunidade de ir até a UFSC e ter aulas com professores e colegas conhecidos. A pandemia tirou a oportunidade de me despedir da universidade e me fez ter meu último dia de graduação presencial sem que eu soubesse. Ela agrava as relações humanas, assim como desfez todas as minhas expectativas e desejos sobre os últimos anos de graduação. A ausência do olhar e da presença do/da professor/professora por perto é irreparável, mas acreditamos que essa seja a melhor alternativa que temos no momento, e por isso é condizente aproveitá-la da melhor maneira possível. É desafiador, pois precisamos nos reinventar a cada dia que passa e nos adaptar a essa nova modalidade de ensino.

A seguir, apresentamos os objetivos deste estudo:

Objetivo geral:

- Discutir o uso de apostilas na Educação Infantil.

Objetivos específicos:

- Problematizar o uso de apostilas na Educação Infantil;
- Refletir os impactos na educação integral das crianças da Educação Infantil, ao utilizar as apostilas, a partir da produção estudada;
- Identificar de que modo o uso de apostilas pode interferir na autonomia da docência na Educação Infantil.

1.1 Caminhos metodológicos

Para esse estudo, será feita uma pesquisa bibliográfica com caráter exploratório. Dentre os meios que serão utilizados na realização desta, estão livros, artigos científicos, revistas, vídeos e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica, é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32 apud SOUSA, OLIVEIRA, ALVES, 2021, p.66).

Deste modo, essa pesquisa bibliográfica fará o levantamento e revisão de obras já publicadas sobre Educação Infantil e o uso do material apostilado nessa etapa da educação, seguido de estudos e análises para apoiar este trabalho a partir das contribuições dos autores dos textos estudados.

Conforme Amaral (2007), a pesquisa bibliográfica

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1 apud SOUSA, OLIVEIRA, ALVES, 2021, p.67).

Através dela, procuramos ir ao encontro de Lakatos e Marconi (2003, p. 183 apud SOUSA, OLIVEIRA, ALVES, 2021, p.67) quando relatam que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem [...]” para se chegar a conclusões densas. Assim, não desejamos realizar uma revisão bibliográfica que não contribua com o assunto posto, mas sim que contenha conhecimentos significativos que colaboram com a formação e pensamento profundo e com a evolução da reflexão proposta. Portanto, essa pesquisa bibliográfica se resume na busca de obras que já estudaram a temática do apostilamento na Educação Infantil na tentativa de compreensão da complexa problemática através do estudo e aprofundamento do tema.

Vale relatar que no meio desse levantamento de referências bibliográficas, pesquisamos também nos trabalhos das reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no GT7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) entre 2018 e 2021. No levantamento realizado no site, pesquisamos por “apostila”, “sistema apostilado” e “material apostilado” em títulos e não encontramos nenhum trabalho que discutisse a temática do uso de apostilas na Educação Infantil.

Por conta desse período ainda pandêmico em que escrevo este trabalho, não pude estar na universidade para orientação presencial, e além disso, as bibliotecas estavam fechadas para empréstimos de livros e demais textos. Consequentemente, como contribuição para esse estudo, salientamos o uso da internet em quase toda a totalidade do tempo para pesquisas, leituras de texto, acompanhamento de vídeos, comunicação orientanda-orientadora e outras eventuais consultas.

Para alcançar as intenções do estudo deste Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, o texto está composto desta introdução em que, em linhas gerais, a temática é situada, seus objetivos e os caminhos metodológicos percorridos. Em seguida temos a seção 2 - Primeiros passos: A Educação Infantil e o caminho para uma formação integral? - que discorre sobre a Educação Infantil, sobre infância e criança, seus direitos e singularidades. Depois na seção 3 - O uso de apostilas na Educação Infantil: no meio do caminho tem uma pedra - tratamos sobre o uso do material apostilado, seu impacto na autonomia docente e no desenvolvimento integral das crianças. Ao final tecemos algumas considerações que ressaltamos como as principais conclusões/reflexões da pesquisa realizada.

2 PRIMEIROS PASSOS: A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CAMINHO PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL?

Desde a Constituição de 1988 e posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9394/96, o sistema educacional no Brasil passou a ser organizado em duas etapas: básica e superior. A primeira, educação básica, apresenta três subdivisões: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nessas subdivisões é possível notarmos a distinção entre educação e ensino: o que consta como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade é a Educação Infantil e não o ensino, tais como são denominados os demais níveis. É relevante enfatizar que

[...] essa diferença não é meramente semântica, mas resultante do amplo processo de debate nos movimentos sociais, profissionais da área e sociedade civil no Brasil, de forma a alcançar uma definição do que caracteriza a especificidade da educação infantil e o tempo da infância como um direito. (AGOSTINHO, LIMA, 2015, p.59).

Portanto, a Educação Infantil consiste na primeira etapa da Educação Básica, para crianças de 0 a 6¹ anos de idade e faz cada vez mais parte da realidade de vida das crianças na contemporaneidade. Este período educacional deve considerar as especificidades e singularidades da criança, com ênfase em práticas educativas que envolvam a dimensão do cuidado, responsáveis pelo desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural (KRAMER, 2009).

Além disso, no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), também é possível encontrarmos características e definições da Educação Infantil que apresenta “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Consideramos também que a Educação Infantil é caracterizada por ser:

[...] oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial,

¹ Defendemos que a Educação Infantil tem crianças de seis anos.

regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL 2010, p.12)

Deste modo, a Educação Infantil, direito social das crianças e de suas famílias, sem qualquer requisito de seleção (KRAMER,2009) e como dever do Estado é ofertada em instituições próprias - creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 6 anos) - por meio de práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas, sistematizadas e baseadas em um projeto político pedagógico, ou seja, construído com a participação da comunidade escolar e extra-escolar e desenvolvido por professores habilitados.

Salientamos que essas práticas pedagógicas devem satisfazer às especificidades das crianças, sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e produzidos na cultura. Durante esse período, vão sendo desenvolvidas a linguagem (verbal e não-verbal), a afetividade (emoções e sentimentos), a motricidade (os movimentos, a gestualidade, a expansão do corpo no espaço) e a cognição (o pensamento, a dimensão racional), constituindo-se através das interações sociais. As crianças de 0 a 6 anos apresentam peculiaridades: tanto os bebês (do nascimento até aproximadamente 18 meses); quanto as crianças menores (de 18 meses a aproximadamente 3 ou 4 anos) ou as maiores (de 4 a 6 anos) se desenvolvem e aprendem em relações sociais seguras e condições responsáveis (KRAMER, 2009).

Além disso, as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem assegurar a exploração dos mais variados objetos dentro de suas formas e texturas,

[...] os deslocamentos amplos no espaço; a imaginação e as manifestações simbólicas (na oralidade, nos gestos, no faz de conta, na imitação, nas representações gráficas); a ampliação de modos de comunicação e criação de significados; as possibilidades de expressão do interesse e da curiosidade; a expansão das experiências de cultura. (KRAMER, 2009, p.19).

Dentro desta perspectiva, a proposta pedagógica da Educação Infantil deve garantir às crianças pequenas o acesso ao conhecimento, direito à proteção, ao respeito, à brincadeira e à interação. Assim, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) - DCNEI - essa etapa deve ter como eixos norteadores da sua proposta curricular as brincadeiras e interações.

Levando em consideração esses eixos, as DCNEI apontam que a primeira etapa da Educação Básica deve garantir experiências que 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.**” (BRASIL 2010, p.25, grifos nossos).

Também deve promover experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão; possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriar em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; incentivar 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; promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; possibilitar a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

Desta forma, é importante que saibamos reconhecer as crianças como seres humanos históricos, concretos e reais, a fim de diversificar, melhorar, enriquecer e ampliar nossa prática pedagógica. Para isso, é indispensável que dominemos

os instrumentos teórico-práticos necessários ao desempenho competente de suas funções, quais sejam: responsabilizar-se pela educação das crianças de 0 a 6 anos, o que envolve organizar rotinas ao mesmo tempo constantes e flexíveis; atender necessidades básicas e de atenção individual das crianças (como trocas, banho, alimentação e sono); estruturar ambientes acolhedores e desafiadores; planejar atividades de ampliação das experiências culturais das crianças; estar disponível à escuta; promover a participação das crianças no dia a dia; lidar com situações não-previstas.(KRAMER, 2009, p.19)

Concomitante ao domínio dessas práticas, devemos nos atentar a importância da infância em sua heterogeneidade “[...] considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas” (ROCHA, 2010, s.p), ancorando-se no respeito aos direitos das crianças e das famílias.

Com o objetivo de colaborar com essa discussão, Kátia Agostinho e Patrícia Lima (2015) citam que a docência é constituída de relações humanas em que as pessoas envolvidas, sejam adultos, jovens e crianças “[...] possuem determinações sócio-históricas específicas que circunscrevem a própria natureza do trabalho docente” (AGOSTINHO, LIMA, 2015, p.57).

Somamos as ideias de Eloísa Rocha (2010) que afirma que uma pedagogia que respeite e considere a infância e suas singularidades exige antes conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua história e sua existência, seus ritmos individuais, além de seu “[...] complexo acervo linguístico, intelectual, emocional, etc., enfim, as bases culturais que o constituem como tal” (ROCHA, 2010, s.p). Acreditamos que é através desse conhecimento prévio das crianças obtido pelo contato, diálogo, observação, registro e da investigação pelo professor é que seremos capazes de construir um planejamento que seja capaz de respeitar as infâncias a partir de suas heterogeneidades. Assim, organizamos a prática pedagógica com e para as crianças (AGOSTINHO, LIMA, 2015) , considerando-as ponto de partida nas práticas educativas no ambiente da creche.

Logo, acreditamos que o aprofundamento na compreensão de quem são as crianças e as infâncias é de extrema importância para pensarmos e estudarmos as práticas para elas voltadas,

[...] a partir de um conjunto de saberes que as respeitem em suas especificidades geracionais, cruzadas com as outras categorias sociais (Ferreira, 2004; Prout, 2005; Sarmiento,2012); e que incorporem as suas contribuições enquanto crianças. (AGOSTINHO, LIMA, 2015, p. 60).

Além de um profundo respeito com as crianças e seus contextos, existem outros fatores pelos quais é fundamental conhecermos as crianças. De acordo com Agostinho e Lima (2015):

[.] a ênfase em como conhecer as crianças, é importante porque: i) permite o reconhecimento desse sujeito da educação invisibilizada no passado e

largamente ainda no presente; ii) possibilita aprendizagens sobre os universos infantis a partir das suas próprias narrativas; iii) traz possíveis contributos, que surgem nessa aproximação-encontro para as práticas pedagógicas e com isso, reforça o pacto ético estabelecido com os direitos das crianças e sua educação.(AGOSTINHO, LIMA, 2015, p.61).

Portanto, o conhecimento profundo sobre quem são as crianças, além de acentuar o apreço aos seus direitos, contribui com o foco da Educação Infantil, que são as relações pedagógicas construídas por adultos e crianças (AGOSTINHO, LIMA, 2015).

Deste modo, tornar a criança protagonista de todo processo de ensino aprendizagem, significa assumir as responsabilidades das suas vivências e experiências e contribuir para a construção em conjunto de um movimento de interação e de inter-relação com o ambiente e com os outros ao redor.

Fernanda Tristão (2004 *apud* Delgado, Barbosa e Ritcher, 2019, p.278,) afirma que a prática docente com crianças pequenas caracteriza-se principalmente pela sutileza das ações cotidianas, que algumas vezes passam despercebidas dentro da rotina diária, mas que são fundamentais para identificar a docência. Para a autora, estas ações, consideradas muitas vezes invisíveis e banais, certamente evidenciam o caráter humanizador da profissão.

Logo, a docência na Educação Infantil vai muito além de uma formação superior ou daquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer da professora (BARBOSA, 2016). A docência no espaço da creche requer provisão, proteção e participação, pela simultaneidade que os bebês e crianças pequenas apresentam entre vulnerabilidade, dependência e capacidade de ação autônoma (FALK, 2004 *apud* DELGADO, BARBOSA, RITCHER, 2019, p. 274).

Como contribuição da atuação do/da professor/professora na Educação Infantil, Schmitt, inspirada em Bakhtin (2008, p.118 *apud* Delgado, Barbosa e Ritcher, 2019, p. 278) defende a “[...] a empatia como fator importante para as profissionais que trabalham com bebês”. Para a autora, os adultos exercem uma função de extrema importância e sensibilidade ao darem significados às sensações de desconforto por intermédio de suas

respostas aos bebês, ao respeitá-los como seres humanos que sentem, que ainda não falam, que não expressam verbalmente seus sentimentos, desejos e necessidades.

A Educação Infantil compreende os sujeitos crianças que vivem muitas descobertas pela primeira vez todos os dias, de forma intensa e muito singular, crianças que exploram seus sentidos,

[...] os significados, as cores, a água, a terra, o fogo; que desejam tocar, mexer, desmanchar o que já estava feito; que fazem e refazem muitas e muitas vezes a mesma coisa; que significam e ressignificam o mundo à sua moda; que correm, pulam, andam, sobem, descem, escorregam, se escondem embaixo da mesa, das cadeiras, contam e recontam a mesma história, lêem, escrevem, cantam, dançam, e pintam ao mesmo tempo [...] que criam e recriam o mundo de fantasia, imaginação, pintam a realidade, desenham o mundo, brincam de faz-de-conta, transformam uma caixa de papelão num tesouro.” (BATISTA, 2008, p.62).

Em vista disso, nessa etapa da educação, a brincadeira se apresenta como a atividade principal das crianças, sendo uma condição necessária para que ela compreenda, se aproprie e elabore conhecimentos. Esta defesa encontra base nos estudos de Leontiev (2003) e Vigotski (2010) que relatam que é através da brincadeira que a criança aprende, experimenta possibilidades, constitui relações sociais, cria vínculos afetivos, elabora sua autonomia, organiza emoções, estimula a imaginação e a criatividade. O brincar desenvolve também a aprendizagem da linguagem e a habilidade motora e sobre isso, o artigo *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (2008) mostra trechos do texto de Lev Semionovitch Vigotski, da segunda parte do livro denominado *A Formação Social da Mente*, organizado por Michael Cole, Vera Jonh-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman e atribuído a Vigotski. Esse artigo revela que a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar e é através dela que a criança satisfaz certos impulsos e necessidades. A brincadeira deve ser sempre percebida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, e conseqüentemente, extremamente valorizada e realizada durante toda a educação infantil. Enfatizamos que para que as brincadeiras sejam significativas para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, é necessário que as experiências e vivências sejam diversificadas, pois quanto mais elas vivenciam, mais ricas são suas brincadeiras.

Apesar de toda essa importância, a brincadeira é, na maioria das vezes, utilizada em creches e pré-escolas para se diferenciar das atividades. Andréa Simões Riveiro

(2005), cita Machado (1996) quando descreve que no entender dos adultos, atividades como jogos dirigidos, colagens e desenhos coletivos ou, mais especialmente, atividades voltadas ao ensino da escrita e da leitura são aquelas que ensinam algo às crianças. Todavia, a autora esclarece que “[...] não é a atividade em si que ensina, mas é a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar significados que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos.” (RIVEIRO, 2005, p.02).

Apoiamos Cole, Jonh-Steiner, Scribner e Souberman (2008) que citam Vygotski, ao afirmar a importância fundamental do papel da interação social no desenvolvimento do ser humano e explicita que o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Deste modo, entende-se o desenvolvimento humano como uma ação em conjunto e não individual, constituído na e pela interação das crianças com outras pessoas, especialmente aquelas com as quais são mais envolvidas afetiva e efetivamente, e é fruto de experiências anteriores, que servem de base para novas construções.

Na brincadeira que acontece dentro do espaço da Educação Infantil é comum que o adulto se veja destituído do papel de professor/professora, pois não controla o conteúdo e as aprendizagens diretamente, assim como não decide as regras, o cenário, o tempo, o enredo, o produto. Assim, a brincadeira para muitos professores/professoras não têm validade como “atividade pedagógica”. Esta defesa aponta que brincar é um dos meios de realizar e estar no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas usando-o como recurso comunicativo, com o objetivo de participar na vida cotidiana pelas diversas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significados às ações (Batista, Cerisara, Oliveira e Rivero (2004) no texto de Riveiro (2005). A criança nunca estará brincando só, mesmo quando estiver brincando sozinha (COSTA, 2019), ela inventa e se reinventa em diversos papéis, como também os imagina ao seu redor. As brincadeiras das crianças têm sentido em si mesmas e são fundamentais em suas vidas!

Tendo em vista tudo que foi mencionado em relação a brincadeira e interação, é possível percebermos como esses eixos são fortemente parte da construção da identidade da Educação Infantil e que colaboram para o rompimento de práticas universalizantes, assistencialistas, naturalizadas, inquestionáveis e duradouras de modo que contemplem as especificidades das crianças, a fim de que elas vivam dignamente seus direitos.

A Educação Infantil faz parte da educação básica brasileira e, a área tem se esforçado para construir sua identidade própria como primeira etapa educacional do país, em que não deve antecipar os conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental, sem o uso de notas e objetivo de promoção, a fim de respeitar as especificidades de vida e desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade em tempos que não devem ser instituídos, mas vividos com experiências temporais diversas (Batista, 2008).

Portanto, ao invés de uma concepção instrumental e instrucional do conhecimento e de uma criança vista como aluno ou até mesmo como número, os espaços de Educação Infantil devem considerar as crianças como crianças, reconhecendo sua especificidade, sua experiência ética e estética, valorizando a ação crítica, criadora, a narrativa e a produção de sentidos (KRAMER, 2009).

Pelo conjunto de nossas defesas é que colocamos no título da seção a interrogação - A Educação Infantil e o caminho para uma formação integral? A Educação Infantil tem por objetivo fundante a educação integral, para tanto a formação em todos os níveis, as práticas pedagógicas e as políticas públicas têm de manter atenção a essa especificidade.

3 O USO DE APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. NO MEIO DO CAMINHO TEM UMA PEDRA

Para introduzirmos e entendermos melhor o contexto do apostilamento, é válido relatar parte da história sobre como e por qual motivo esses materiais começaram a ser utilizados em Instituições Educativas.

No Brasil, o Sistema Apostilado começou a ser adotado nos anos 1950 em cursos preparatórios com o argumento de ser mais prático, dinâmico, com textos mais explicativos e mais coerente com a realidade que estava a educação brasileira (MOTTA, 2001, p.82 apud PEREIRA e BIGARELLA, 2019, p.853). Contudo Motta (2001), afirma que o material não dá margem para analogias e discussões mais aprofundadas, justamente por causa da grande quantidade de instruções prontas e organizadas, causando a falsa sensação de praticidade e de que “[...] todo o conhecimento a ser atingido está contido naquelas poucas páginas.” (MOTTA,2001, p.87 apud PEREIRA e BIGARELLA, 2019, p.853).

Além disso, a história do uso de apostilas no ensino público brasileiro está relacionada ao entendimento de sucesso das escolas particulares.

Com o passar dos anos as apostilas ganharam um status de superioridade em relação aos demais tipos de materiais didáticos impressos, tornando-se símbolo de uma educação elitizada, dirigida às classes que dispunham de meios financeiros para arcar com o que de melhor havia em termos de educação. (AMORIM, 2008, p.37 apud PEREIRA e BIGARELLA, 2019, p.853).

Assim sendo, por causa desse “sucesso”, passou-se a utilizar o material apostilado na rede pública de ensino como um tipo de material de apoio capaz de solucionar todos os problemas que a instituição possuía e poderia vir a ter, ganhando posição superior a qualquer outro material didático.

Quando discutimos sobre isso, sabemos que é inquestionável que o/a professora/professora precisa de materiais de apoio às suas práticas pedagógicas, afinal esse uso é uma característica identitária do sistema de educação mundial. Porém, é importante nossa reflexão sobre o tipo desse material de apoio. São materiais que respeitam a identidade da Educação Infantil que vem sendo construída historicamente pela sociedade? Eles são coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? Eles têm como objetivo a centralidade na criança em contexto?

A aquisição das apostilas tem se tornado cada vez mais maior

[...] abrigando um tortuoso paradoxo: por um lado, o contexto acadêmico, que forma professores, reprova maciçamente as apostilas, prova disto tivemos com **a moção de repúdio veiculada pela ANPed – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, GT 07, em 2011, condenando a aquisição dos sistemas apostilados por prefeituras no país**; por outro, verificamos a classe docente que atua na Educação Infantil e as utiliza, em sua maioria (com respeito aos educadores paulistas, 69%) a favor do uso das mesmas (ADRIÃO, 2012). (TREVISAN, REINKE E SILVA, 2019, p.3, Grifos nossos).

Gostaríamos de enfatizar neste momento a moção citada anteriormente, feita pela ANPED², por meio de manifestação do Grupo de Trabalho “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” (GT 07) que manifesta repúdio

[...] à adoção de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal de avaliação em larga escala do desempenho da criança de 0 até 6 anos de idade, por meio de questionários, testes, provas e quaisquer outros instrumentos, uma vez que tais procedimentos desconsideram a concepção de Educação Infantil e de avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).³

Podemos notar, através dessa não aceitação dos tipos de materiais citados, amplamente utilizados em materiais apostilados, que a ANPED repudia qualquer tipo de prática que desrespeite a LDB e que não tenha como foco a criança e suas singularidades.

Entretanto, a apostila é oferecida a gestores, professores/professoras e famílias como símbolo de eficiência e modernização, com o argumento de que apresenta o conhecimento de maneira prática e racional. De acordo com Viana e Silva (2016), os materiais apostilados em sua grande maioria são extensos exigindo do/da professor/professora centralidade em seu planejamento diário o que muitas vezes impossibilita momentos de brincadeiras, interações, diálogos, passeios na área externa e idas ao parque.

² ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e o Grupo de Trabalho “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” (GT 07) cumprem um importante papel na defesa da educação e da educação infantil no país.

³ Foram destinatários da manifestação: Instituto Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), União dos Dirigentes Nacionais de Educação Infantil (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado, Comissão Especial do Plano Nacional de Educação (PL nº 8.035/10) na Câmara dos Deputados.

O que podemos perceber ao observar essa dependência da Educação Infantil com o regime apostilado é a perda de sua própria identidade, pois carrega em seu processo de ensino/aprendizagem as estruturas enraizadas do Ensino Fundamental.

Outra particularidade disto são os exercícios trazidos nos materiais, os quais se apresentam como tarefa mecânica de reprodução de números e letras que não servem para a apropriação e a construção de conhecimento nesta etapa do desenvolvimento infantil. (VIANA E SILVA, 2016, p. 21).

A partir disso, é possível algumas reflexões: De que forma o ensino/educação realmente pode ser útil, levando em consideração o material apostilado? Além das tarefas de reprodução de números e letras, pensemos, por exemplo, nos adesivos presentes em grande parte das apostilas: qual o sentido e a intencionalidade pedagógica de tirar o adesivo de um lugar e colar no outro? De que forma isso pode colaborar na formação e educação com qualidade referenciada socialmente?

As propostas das apostilas conduzem atividades para todas as crianças ao mesmo tempo e no mesmo espaço determinado, em que devem praticar uma única atividade de um mesmo jeito: começando e terminando ao mesmo tempo, realizando os mesmos procedimentos para o fim das propostas desejadas pelos adultos.

Durante o levantamento que realizamos nos trabalhos das reuniões anuais do GT7 da ANPED com o intuito de encontrar estudos que tratassem sobre o uso do material apostilado na Educação Infantil, me deparei com o trabalho de Andrize Ramires Costa (2019): *Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos*. Ela comenta que em muitas Instituições de Educação Infantil, o brincar é tratado de modo pré-determinado pelas horas do relógio, linearmente com um uso implacável, como se brincar fosse uma sucessão de fatos com início, meio e fim, de modo como se todos as nossas ações e sentimentos pudessem ser cronometrados. Assim, por causa da pressão do tempo imposto nessas creches, existe uma tendência a cronometrar tudo determinando o momento apropriado ao brincar, como se fosse possível estipular quando é a hora certa para começar e acabar uma brincadeira, dificultando as vivências simultâneas e plurais constitutivas das crianças. Esse é mais um convencimento de enquadrar a criança “[...] ao mundo produtivo, seja através do constrangimento do tempo de brincar ou pela supressão da liberdade para tal” (COSTA, 2019, p.2). A ideia de prazer, inconsequência, aventura, descoberta, sonho, fantasia, imaginação, criatividade é posta em segundo ou até terceiro plano, por causa “[...] de uma cultura que pressiona pais e

professores a reduzir o tempo de brincar livremente sob o pretexto de prepará-las para a vida adulta, esquecendo-se do modo como as crianças aprendem é genuinamente brincando.” (COSTA, 2019, p.1).

O que podemos perceber é que o universo das crianças e as múltiplas infâncias são constituídos pela

[...] imprevisibilidade, espontaneidade, aleatoriedade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. (BATISTA, 2008, p.61).

Contudo, esse universo é, na maioria das vezes, secundarizado em uma organização linear, fragmentada, homogênea e impessoal.

Correa e Adrião (2014) revelam no texto intitulado *O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos*, que as apostilas se caracterizam por uma antecipação de atividades típicas do Ensino Fundamental, inadequadas para a faixa etária que se destina. A Educação Infantil precisa ter uma relação de solidariedade com o ensino fundamental, e não uma relação de treinamento para a próxima etapa da educação ou como submissão da mesma. Já Mello (2013) em seu artigo denominado *Diga não às apostilas!* cita Zaporozhets (1987) que relata que a melhor maneira de potencializar o desenvolvimento das capacidades humanas na idade pré-escolar é aumentar e aprofundar o repertório de atividades plásticas, práticas e lúdicas.

Através dessas duas observações, constata-se que o uso de apostilas fragiliza o desenvolvimento integral das crianças, como também acarreta em certas perdas de vivências da infância e de muitos elementos que a constituem, pois o conteúdo e a forma encontrados nas apostilas analisadas pelas autoras não propiciam a brincadeira e, deste modo, o desenvolvimento infantil, na medida em que se estruturam por meio de exercícios repetitivos e mecânicos. Também, as apostilas majoritariamente apresentam concepções ultrapassadas de crianças, como se elas fossem seres passivos diante do conhecimento e não questionadoras, curiosas, criativas e imaginativas.

Concordamos com Mello (2007) quando enfatiza a importância da Educação Infantil e esclarece que a tentativa de acelerar e/ou antecipar o processo do desenvolvimento psíquico da criança ocasiona o inverso, pois a brincadeira, que é

atividade principal, é a forma dominante que a criança utiliza para compreender objetivamente o mundo, construir sua subjetividade e personalidade. Essa antecipação traz consigo o risco de fazer com que a criança perca seu desejo natural de aprender e aumenta o risco delas se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes (COSTA, 2019).

Também em relação a isso, Mello (2013) aponta pesquisas que mostram que métodos de ensino passivos levam a uma perda de interesse em aprender já na escola primária (REPKIN, 2003; DUSAVIITSKI, 2003 apud MELLO, 2013, p.1) e o desencanto com a aprendizagem poderá ocorrer, sobretudo pelo cansaço de exercícios repetitivos. Exercícios que acentuam a dependência da criança com relação ao adulto, excesso e repetição de tarefas, escassez de produção escrita livre, ausência de investigação empírica, pouca valorização da oralidade em todos os seus registros e gêneros, confinamento das crianças em sala e esvaziamento da experiência (vida/aprendizagem), ocasionados pelo uso do material apostilado, podem resultar em uma criança não consciente, em um estágio inicial, do valor da educação de si mesmo. Ou seja, ao transformar a criança em aluno e objeto de ensino, as alienamos da instituição educativa e, posteriormente, da sociedade. A autora também cita Pedro Demo (2010): “[...] o conhecimento apostilado produzido em verdadeiras “fábricas do saber” potencializa a “(re)produção” de indivíduos massificados”, tornando sujeitos não criativos, não ativos, não pensantes e nem solucionadores de problemas. Ainda neste sentido, Dewey (1979) foi entusiasmado ao afirmar que nenhum conteúdo fará sentido para uma criança, se não a envolver afetivamente, condição para que seu aprendizado aconteça de forma significativa.

A partir do momento que as apostilas para a Educação Infantil são produzidas de forma padronizada, ela desrespeita a individualidade e o contexto familiar de cada criança, uma vez que chega até a unidade educativa como um produto pronto e acabado. “Para a criança, só resta preencher e completar – geralmente nada do que está fora da apostila vira tema a ser discutido nas aulas.” (ANGELO, 2018, p. 42 apud PEREIRA e BIGARELLA, 2019, p.854). Aliás, o uso do material apostilado colabora para a adoção de rotinas rígidas em que as tarefas realizadas passam a ser rotineiras e desestimulantes.

Além dessa discussão relacionada à escolarização precoce, Hirsh-Pasek (2006) conclui que o aprendizado de forma imatura e a aceleração das etapas da Educação

Básica, em nada contribuem para o desenvolvimento cerebral das crianças. Pelo contrário, as autoras comprovam que é falsa a ideia de que as crianças devem aproveitar ao máximo o tempo para obterem bons resultados e constatam que aquelas que são aceleradas/“adiantadas” e pressionadas desenvolvem personalidades menos integradas, demonstrando dificuldade de interagir com as outras pessoas.

E a intensificação não se limita à formação escolar. Entre uma aula e outra, muitas crianças correm de uma atividade extracurricular a outra, o que não lhes deixa tempo para relaxar, brincar livremente ou permitir que a imaginação se solte. (HONORÉ, 2005, p. 284-285 apud COSTA, 2019, p.4).

De acordo com Honoré (2005), as crianças estão pagando um preço cada vez maior por levarem vidas apressadas e corriqueiras. Mesmo pequenas, com cerca de cinco anos de idade podem começar a sofrer de problemas estomacais, enxaqueca, insônia, depressão e distúrbios de alimentação provocados pelo estresse da aceleração do tempo e grande demanda de tarefas. Crianças que dormem pouco podem se tornar irritadas, agitadas e impacientes, além de terem mais dificuldade para fazer amigos – e mais possibilidades de ficar abaixo do peso saudável.

Assim, crianças que se dedicam de forma intensiva e precoce a uma educação repetitiva e sem sentido podem sofrer danos psicológicos e físicos. Nesse contexto, acabamos sequestrando o tempo subjetivo das crianças quando as convencemos/obrigamos a fazer o que queremos no tempo que desejamos, furtando possibilidades de relações interpessoais significativas, de conhecer o meio e a natureza ao seu redor. "São cada vez maiores os indícios de que as crianças aprendem melhor quando podem aprender com calma." (HONORÉ, 2005, p. 285 apud COSTA, 2019, p.4). Por isso, acreditamos na pedagogia que proporciona ricas vivências e reivindica a experiência, onde

[...] o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto à complexidade que é conhecer e se conhecer. Trata-se de uma mudança de paradigma - da mudança da lógica da antecipação artificial de conteúdos- para o reconhecimento de que o ato educativo não se deve '[...] apressar, porque o importante está acontecendo aqui e agora.' (STACCIOLI, 1998, p.57 apud FOCHI, s.a/s.p).

Deste modo, defendemos que as crianças

[...] sejam livres da obsessão promovida pela correria cronológica, da pressão das provas e exames, das grades curriculares que aprisionam e

sufocam a curiosidade e o exercício permanente da dúvida, com mais liberdade para o pensamento criativo, o que tem apontado na direção de um ensino mais agradável e prazeroso. (COSTA, 2019, p.3).

Todavia, tudo isso implica livrar a criança da obrigação, do sofrimento, do pânico, do esgotamento físico e emocional e, sobretudo, do cansaço promovido pela aceleração dos ritmos naturais e respeitosos do ser humano de pouca idade. Precisamos de ritmos mais suaves que possam incluir a exploração do mundo da arte, promovendo a expressão, a comunicação, as linguagens e, principalmente, o diálogo que a criança necessita “[...] para inserir-se enquanto sujeito que quer e sabe como conversar com o mundo através da imaginação e da fantasia.” (COSTA, 2019, p.3).

Destacamos o tempo livre, materializado naquilo que na Educação Infantil se chama comumente de parque, ainda recebendo outras denominações como recreio/intervalo, situado normalmente na metade do período em que a criança se encontra na instituição educativa. Ele foi instituído entre dois momentos cansativos e fatigantes, servindo apenas para recuperar as forças e a energia que esgota o corpo da criança durante as consideradas atividades pedagógicas: esse momento não é destinado para brincar mas para descansar, revitalizar, acalmar (verbos que, na maioria dos casos, não podem ser exercidos na brincadeira infantil); não vale por si mesmo enquanto hora “apropriada” para brincar, “[...] mas válido para o trabalho escolar, o que corresponde às teorias funcionalistas e suas demandas da cultura escolar.” (COSTA, 2019, p.3). Assim, o brincar no ambiente de ensino parece encontrar-se sempre em um tempo que não é destinado a ele, que não é para ser vivido plenamente, porque ele está sempre a serviço de algo que é mais importante: produzir e restabelecer (para produzir). Deste modo, reconhecemos que o brincar de forma livre não é fundamental nas creches e pré escolas em que apresenta o sistema apostilado como carro chefe dos momentos pedagógicos. O brincar só se torna importante quando ganha um caráter pedagógico e funcional.

As crianças aprendem desde cedo que além da hora do recreio há outros tempos apropriados e residuais para tal: o final de semana, as férias e assim por diante, até se chegar ao final de uma vida inteira de contribuição com a esfera do trabalho quando podemos nos aposentar e, teoricamente, ter todo o tempo disponível para o ócio e o lazer (COSTA, 2019, p.3).

Por isso, destacamos a necessidade de desaceleração do tempo para as crianças e as brincadeiras são uma das primeiras preocupações e prioridades a serem seguidas.

Muitos estudos demonstram que a disponibilidade de tempo não organizado para brincar ajuda as crianças menores a desenvolver suas capacitações sociais e de linguagem, a criatividade e a capacidade de aprender. As brincadeiras improvisadas são o oposto do 'tempo de qualidade', que implica diligência, planejamento, horários e finalidades. Não estamos falando de aulas de balé nem de jogo de futebol. A brincadeira não organizada se expressa em atividades como cavar a terra no jardim em busca de lesmas, fazer bagunça com os brinquedos no quarto, construir castelos de Lego, correr para baixo e para cima com outras crianças no playground ou simplesmente ficar olhando pela janela. É uma questão de explorar o mundo e a reação que se tem diante dele, no ritmo de cada um. Para um adulto acostumado ao aproveitamento neurótico de cada segundo, brincar improvisadamente parece uma perda de tempo. E nosso primeiro reflexo é encher os espaços 'vazios' da agenda com atividades. (HONORÉ, 2005, p. 300 APUD COSTA, 2019, p.3).

Logo, a coordenação das atividades das crianças como se fosse um ciclo contínuo interdependente não faz o menor sentido. O que realmente faz sentido é respeitar de forma singular e profunda o ritmo do desenvolvimento de cada criança, "[...] porque elas vivenciam intensamente no presente o que fazem sem se preocupar com os resultados, com liberdade e prazer e não por imposição ou obrigação." (COSTA, 2019, p.3).

Em um contexto que faz o uso do material apostilado, o preparo para a alfabetização, de forma a antecipar vivências do Ensino Fundamental é desenvolvido em quase toda totalidade do tempo, pois nas palavras de Adrião (2012),

A empresa privada oferece [...] um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre esse trabalho. (ADRIÃO et al, 2012, p.538).

Todavia, junto com essa organização dos tempos e rotinas, cria-se uma necessidade de antecipação da escolarização das crianças, pautada na ideia de que quanto antes a criança aprende mais conhecimentos ela consegue acumular, abandonando a necessidade que as crianças pequenas têm de vivenciar e experimentar as coisas à sua volta para que haja conhecimento de si e do mundo, desenvolvimento e aprendizagens.

Se por um lado, as inúmeras páginas das apostilas podem encantar pelas imagens e textos coloridos, diagramação e outras qualidades, por outro, reproduzem conhecimentos tradicionais do ensino da língua de uma forma descontextualizada, sem

relação com as práticas sociais e de leitura e de escrita que integram as culturas infantis, acentuando a dependência das crianças em relação ao professor, não valorizando as interações, a oralidade e as demais expressões da infância que acontecem nesse período de aprendizagem, além de não se desenvolverem de forma integral como é o objetivo da Educação Infantil. Um exemplo disso é a análise de uma apostila do Sistema COC de ensino até o ano de 2015, para o Maternal II (grupo que corresponde a crianças de três anos de idade) feita por Viana e Silva (2016). Elas relatam que da mesma forma que esse tipo de material não proporciona atividades, brincadeiras, experiências e vivências significativas para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento aconteça, o conteúdo contido em suas páginas são “[...] atividades repetitivas de pintura e de prática de escrita que ocupam grande parte do tempo de planejamento, que não respeitam as diferentes etapas do desenvolvimento infantil.” (VIANA E SILVA, p. 24, 2016).

Reiteramos que essa ideia do quanto as apostilas são inovadoras, práticas e ricas em conteúdo (alimentando a ideia conteudista) é muito fomentada pelo interesse da indústria das apostilas (editoras). Tal fato recai muito sobre as famílias em uma sociedade que é muito competitiva e meritocrática. Deste modo, desejamos e propomos um projeto educativo das instituições que esteja permanentemente em conversa com as famílias para que esta visão idealizada da utilização das apostilas seja revista coletivamente, tornando-as colaboradoras neste processo.

Com o uso de apostilas nessa etapa da Educação Básica, é possível notar que a busca por qualidade acontece de maneira equivocada, pois não considera as crianças pequenas como eixos centrais para a educação, ou seja, como sujeitos históricos que participam ativamente do processo de formação.

As DCNEI (2009) relatam em seu texto a anulação deste dito exercício no ensino de crianças pequenas.

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (BRASIL, 2009, p. 14).

Além de não colaborar para o desenvolvimento integral o da criança, o uso do material apostilado se encontra num embate quando se diz respeito às ferramentas da ação pedagógica (observar, registrar, planejar, documentar e avaliar), pois é a partir da ação, prática e diálogo com as crianças que (re) planejamos nossa prática docente. É principalmente através do olhar e, conseqüentemente do registro, que construímos nossa prática pedagógica que respeite as diversidades e infâncias de cada criança. Kátia Agostinho e Patrícia Lima (2015) afirmam que é preciso entender a importância desse exercício de um olhar sensível como um dos elementos constitutivos da docência, em que o docente “[...] se põe a ler a realidade educativa que envolve as crianças e seus contornos.” (AGOSTINHO, LIMA, 2015, p.63).

Assim, se é a criança o eixo, sabemos que ela se relaciona com o mundo por meio da brincadeira e cresce, aprende e se desenvolve através das interações que estabelece. Então, como planejar essa prática de acordo com os interesses das crianças, usando atividades prontas para o ano inteiro? Como esses exercícios pré determinados e instruídos podem levar em consideração as necessidades das crianças?

Precisamos desenvolver um olhar atento e sensível, treinar nossa escuta sobre a singularidade e o mundo das crianças, suas teorias e suas diversidades. Isso pode contribuir para uma auto-reflexão e até auto-avaliação sobre o que sabemos, e aprendemos com e sobre as crianças nos processos de formação e em nossas práticas pedagógicas.

Sobre os/as professores/professoras e sua relação com as apostilas, Mello (2013) afirma que:

Professor bem preparado não precisa de apostila. O professor, como o profissional mais importante da sociedade – porque responsável pela formação da inteligência e da personalidade das novas gerações -, precisa de autoria, precisa saber pensar, fazer escolhas, avaliar suas escolhas, selecionar os elementos da cultura acumulada ao longo da história a serem apresentados às crianças a partir de um critério ético, estético [...]. (MELLO, p. 2013).

Ela diz que boa parte dos/das professores/professoras se tornam dependentes das apostilas e alegam precisar dela para cumprir sua função pedagógica. Porém, podemos afirmar que o uso de apostilas na Educação Infantil acentua a não autoria do/da professor/professora sobre o seu trabalho “[...] ao se pautar na padronização das atividades, rotinas e conteúdo, pouco dialogam (quando o fazem) com expectativas e

necessidades dos grupos específicos de crianças pequenas.” (ADRIÃO; DAMASO, 2013, p.454 apud PEREIRA e BIGARELLA, 2019, p.854).

Depoimentos de professores/professoras do Ensino Fundamental I no artigo de Trevisan, Reinke e Silva (2019) mostram que na maioria das vezes as crianças vindas de instituições de Educação Infantil, cujos currículos adotam apostilas, apresentam melhores condições de alfabetização do que aquelas oriundas de unidades que priorizavam a brincadeira e as relações sociais. Acreditamos que tal fato seja um sinal de que as apostilas são eficientes no seu propósito de conquistar os usuários, mas para isso acentuam o contexto privatista do ambiente da creche e a escolarização precoce, além de reduzirem o tempo destinado às brincadeiras, esvaziarem a possibilidade de experiências sociais e emocionais, além de diversos outros fatores, afetando o cotidiano das crianças pequenas. A partir disso, refletimos sobre o conceito e perspectiva de alfabetização em que se apropriam os professores dos depoimentos citados: é uma alfabetização com sentido?

Acreditamos que a formação de professores no país nos exige sempre novas atualizações, conexões e desconstruções para

[...] o enfrentamento dos desafios que se colocam ao processo formativo que ocorre, principalmente, no exercício das primeiras experiências na educação infantil, ainda na formação inicial. Assim, mapear os dilemas diante dessa experiência e revisitar contributos teóricos nessa temática colocam-se como tarefas importantes na construção de um saber que assume sua historicidade, provisoriamente e incompletude. (AGOSTINHO, LIMA, 2015, p. 59).

Com esse uso, os adultos podem se sentir angustiados por não estarem atendendo as diferenças das crianças e não permitindo que elas possam vivenciá-las. No entanto, muitos deles não tem outra alternativa: hesitam entre cumprir sua tarefa com o material apostilado na mesma hora, mesmo lugar e, ao mesmo tempo e abrir espaço para as “[...] diferenças, as necessidades, individualidades, a simultaneidade, a “desordem”, a provisoriamente, a criatividade, as múltiplas linguagens que constituem os modos de viver das crianças.” (BATISTA, 2008, p.60).

O uso de apostilas na educação infantil pode ser considerado um ataque à autonomia docente. Elas são um material impresso que organiza o conteúdo escolar o distribuindo em um tempo e em conformidade com uma determinada progressão

entregando uma certa metodologia, ou seja, é um produto escolar que não circula em práticas sociais diferentes desse ambiente.

Os/as professores/professoras têm papel fundamental na qualidade da educação das crianças, fundamentados nas suas possibilidades de escutar as crianças, registrar suas observações, interpretar os seus registros, refletir sobre sua prática, construir novos conhecimentos. Ele/ela não pode ser um reproduzidor/a de práticas que são definidas por outros, devendo assumir um papel ativo e criativo de pesquisador/a e produtor/a de conhecimento. Afinal,

[...] os educadores que sabem como observar, documentar e interpretar os processos que as crianças experimentam autonomamente perceberão, nesse contexto, seus maiores **potenciais para aprender como ensinar**. (RINALDI, 2014, p.129, grifos nossos).

As práticas educativas que buscam articular as experiências e saberes das crianças ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico precisam ser sensíveis e levar em conta as suas curiosidades, necessidades e desejos. Porém, antes de observar as crianças para se estruturar tal prática é fundamental que o professor/a professora perceba se os materiais disponibilizados na instituição educativa são geradores de brincadeiras, vivências, experiências e aprendizados.

Através da vivência, discussão e exemplificação das diversas temáticas que podem surgir por causa de um acontecimento, ou seja, a partir do que as crianças vivenciam e experimentam, o/a professor/ a professora deve ser capaz de promover um diálogo sobre quais teorias, hipóteses e como as crianças pensam o assunto, além de fazer uma articulação do fato com o rico repertório histórico da humanidade com às crianças, através de seleção de livros de literatura e outros de qualidade, textos, imagens, convites para a participação de especialistas e apoio das famílias.

A criança se apropria de temáticas nas relações com os outros seres humanos com quem sabe algo diferente do que ela sabe. Não importa se essa temática render dias e meses, o importante é que faça sentido para as crianças e que elas apreendam os sentidos de si e do mundo, usufruindo de todos os seus direitos, de experimentar, de conviver, de brincar e explorar, com a oportunidade de ampliar suas vivências, se

apropriar de conhecimentos científicos, da linguagem oral, escrita e plástica, tornando a instituição educativa um lugar precioso em suas vidas.

Um exemplo prático que podemos colocar sobre como as crianças não necessitam de apostila para se apropriar dos conteúdos, são os jogos de construção: através deles as crianças se apropriam de relações espaciais (posição dos materiais, chão como apoio, tridimensionalidade, largo, estreito, profundo, plano, horizontal, vertical, tamanho, proporção, dentre muitos outros fatores). Além das brincadeiras com jogos de construção, possibilitar a ampliação da criatividade da criança, combinação de materiais, exercício da motricidade fina, equilíbrio, tamanho e simetria, ela também envolve o corpo e movimento como referência fundamental.

Na tentativa de buscar compreender a complexidade do uso de tarefas prontas na Educação Infantil, apresentamos trechos do texto denominado “Aula Particular”, da autora Lygia Bojunga Nunes. Na narrativa, a menina Maria participa de uma aula particular que acontece na casa da professora, Dona Eunice. Lygia relata que

A professora se chamava D. Eunice, e foi só a Dona Eunice e Maria sentarem que o cachorro se esparramou debaixo da mesa. Maria encolheu as pernas. Dona Eunice botou o pé em cima do cachorro. O cachorro suspirou. A aula começou. - Maria, você está fraca em tudo que é matéria. Matemática então nem se fala. Vamos ficar só na matemática hoje. – Abriu um livro. O olho de Maria foi procurar o número da página, mas encontrou a mão de Dona Eunice no caminho. Dedo cheio de anel. E cada unha grande assim, pintada de vermelho escuro. A unha do dedo que aponta ficava puxando uma pelezinha que tinha do lado da unha do polegar. Puxava, puxava, puxava, às vezes doía e Dona Eunice gemia baixinho, distraída, ui. Lá pelas tantas a mão de Dona Eunice apertou a mão de Maria. - Quer fazer o favor de prestar atenção, Maria? Ih! Será que ela tinha ficado muito tempo olhando pra unha da Dona Eunice? (1987, p. 51 apud SAYÃO, 2008, p. 97).

A partir desse trecho, vejamos quantos recortes é possível analisarmos: Maria estava encantada com os detalhes da mão de sua professora: a cor e o tamanho das unhas, os anéis e a pelezinha ao lado da unha. Como as unhas de Dona Eunice poderiam ser tão grandes? Será que demora muito para crescer? E por que são tão firmes e resistentes? E os anéis: será que Maria poderia brincar com eles? Eram de metal ou de ouro? Seus pensamentos poderiam estar concentrados no som baixinho que a professora fazia por causa da ‘pelezinha’ em seu dedo. Seria dor? Prazer? Susto? Medo? Essas características presentes no corpo de Dona Eunice se tornavam ainda muito mais interessantes junto com suas possíveis percepções. Também, imaginamos que Maria

pode não ter compreendido a fala da professora quando disse que estava “fraca em tudo que é matéria”. Eram muitos os acontecimentos para Maria imaginar e “viajar”.

Junto a essas percepções e pensamentos, Maria tem conhecimento de que precisa reduzir o espaço ocupado por seu corpo para dividi-lo com o cachorro de D. Eunice que se deita sob a mesa. Não há outras crianças junto com Maria que pudessem perceber essas coisas. Talvez ela sentisse, além do medo do cachorro, uma solidão imensa pela falta de parceiros de sua idade. (1987, p. 51 apud SAYÃO, 2008, p. 97).

Toda aquela percepção, atenção e interesse de Maria sobre os detalhes e manifestações corporais de Dona Eunice, foram interrompidas por uma frase impiedosa: “- Preste atenção, Maria.” Isso significa: coloque seu cérebro para funcionar; pare de olhar, ouvir, sentir e mexer e deixe que a professora controle sua mente e seus movimentos. Quando um pensamento, curiosidade ou dúvida fugia de seu pensamento sem respostas, logo em seguida aparecia outro e outro...Fica evidente, nessa maneira de “ensinar” como o verbo se torna raso, desrespeitoso, sem liberdade para a criança imaginar, investigar, inventar, questionar e dialogar a partir de tantas situações que percebeu externas ao conteúdo que a proporcionariam um aprendizado com interesse e significado.

Norbert Elias (1994) diz que

[...] nas crianças, os impulsos instintivos, emocionais e mentais, assim como os movimentos musculares e os comportamentos a que tudo isso as impele, ainda **são completamente inseparáveis**. Elas agem como sentem. Falam como pensam. À medida que vão crescendo, os impulsos elementares e espontâneos, de um lado, e a descarga motora – os atos e comportamentos decorrentes desses impulsos – de outro, separam-se cada vez mais. (ELIAS, 1994,p. 99 apud SAYÃO, 2008, p. 102, grifos nossos).

O autor afirma que essas mudanças são históricas, assim todos passamos por elas. Atividades que, na infância, tomavam a pessoa por inteiro, passam a ser cada vez mais concentradas somente na visão e na audição, na medida que avançam. Expressões como “isso não é para mexer”, “fique longe”, “não toque” ou “sente e preste atenção” entre outras, acentuam a supressão dos movimentos corporais, aumentando a importância do olhar e do ouvir. Passamos a ver e perceber muito e a nos movimentar pouco. No entanto, é preciso destacar que tais mudanças não são naturais, biológicas. Elas são culturalmente determinadas contribuindo com a falsa sensação de que quanto mais autocontrole interno, menos impulsos e menos ausência de movimento temos mais “civilização”, resultando em mais “aprendizado”.

É emergente construirmos uma outra lógica na relação pedagógica para que não haja um adulto de pé e uma criança sentada sempre. Ou, um adulto que quer ensinar para uma criança somente aquilo que os adultos desejam.

Talvez sequer houvesse sala, cadeiras ou mesas. Mas haveria outros objetos, outros espaços, outras paisagens, outros tempos, outras relações. [...] Não há limite para o conhecimento, para a ação, para a experiência que, como narra Walter Benjamin (1997), só têm sentido para as crianças quando atravessam o corpo. E, para isso, não há hora, disciplinas ou áreas do conhecimento delimitadas. (SAYÃO, 2008, p. 103).

Vale destacar que a criança precisa participar de todos os processos das ferramentas da ação pedagógica (desde o planejamento a avaliação) sendo o centro do planejamento curricular. Escutar as crianças é a base de todos os outros direitos, sem essa escuta não conseguiremos entender quem são essas crianças, o que precisam, o que gostam, quais as práticas que geralmente podem gerar experiências significativas e com sentido.

Se os docentes exercerem sua prática na perspectiva de atender às diferenças, permitindo que as crianças possam optar, escolher, imaginar, inventar e decidir entre uma atividade ou outra, entre um espaço e outro, mais alternativas e possibilidades os adultos terão, pois seu papel está não ficará atrelado a uma rotina predeterminada e “[...] concebida sob medida para trabalhar com sujeitos alunos” (BATISTA, 2008, p.60). A apostila não é um investimento no/na professor/professora e nem no material, é um investimento no mercado! Por que não investir essa verba na formação de professores/professoras? Em materiais e estruturas que enriqueçam as vivências das crianças?

Sobre o último aspecto que foi descrito acima, é importante discorrer sobre uma outra característica dos materiais apostilados na Educação Infantil que é o seu valor comercial. As crianças e suas famílias são vistas como clientes que estão comprando produtos: o conhecimento e a aprendizagem. O custo das apostilas é alto, o que gera uma maior cobrança acerca da utilização delas na rotina diária das crianças pequenas. Deixar a educação pública com aspectos fortemente relacionados à educação privada faz com que o próprio estado abdique de sua responsabilidade pela educação. A qualidade da educação não pode ser expressão de um mercado, ou seja, não pode ser inserida

numa situação mercadológica com o pressuposto que o mercado atende melhor da educação que o próprio governo.

Batista (2008) fala que as crianças manifestam todos os dias como gostariam de viver e que revelam através das suas múltiplas linguagens os seus desejos, seus sonhos, preferências, angústias, seus medos, apegos e alegrias. “Dizem-nos que a vida na creche e pré-escola poderia ser mais criativa e menos repetitiva” (BATISTA, 2008, p.64). Rinaldi (2014) contribui com este trecho, quando afirma que

[...] cada dia não é uma caixa fechada, embrulhada, algo que foi preparado para você por outros (esquemas, planos), mas, ao contrário, **é um tempo possível de se construir** com os outros, sejam crianças ou colegas de trabalho - uma busca de significado que **somente as crianças podem nos ajudar a fazer** - é a coisa **mais maravilhosa que encontramos em nosso trabalho**. (RINALDI, 2014, p. 181, grifos nossos).

No que tange aos dois eixos da proposta pedagógica que devem nortear o currículo na Educação Infantil, a interação e a brincadeira, buscamos refletir de que maneira eles podem dialogar com as apostilas. A apostila consegue sistematizar os saberes produzidos e sistematizados pelos seres humanos e ainda partir da experiência concreta das crianças? Como elas poderão acessar o grande patrimônio da humanidade a partir de uma política que se ocupa exclusivamente dos conhecimentos da língua materna e da matemática? Como garantir os direitos dos bebês e das crianças a participar, expressar-se nas diversas linguagens, explorar e conhecer a si, ao outro e ao mundo, conviver democraticamente e, sobretudo, brincar utilizando o material apostilado? Realizar tarefas prontas permite o usufruto desses direitos? Que concepção de infância, aprendizagem e desenvolvimento estão incluídos nessa proposta? O uso de apostila favorece o desenvolvimento da criança onde se compreende que no início da vida o seu pensamento é prático, ou seja, ela precisa agir, explorar, falar, experimentar sensorialmente por meio da visão, audição, gustação, olfato, paladar e tato para se apropriar dos objetos, das propriedades, funções e nomes? Que sentido tem para a criança o uso da apostila como tarefas padronizadas? (MIRANDA, 2021) A proposta das apostilas se mostram coerentes com as Diretrizes? Elas apresentam como objetivo a centralidade na criança? Respeitam a autonomia pedagógica do professor? O protagonismo da criança?

A partir dessas reflexões, notamos um alinhamento do material apostilado à Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) em que a Educação Infantil é organizada por campos de experiências e se baseia em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e em cinco campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

Campos, Durlí e Campos (2019) percebem que nos desdobramentos dos campos de experiências citados existem orientações específicas ao desenvolvimento dele, sendo instruído o que fazer antes e durante a prática pedagógica.

As autoras ressaltam o

caráter paradoxal desses materiais, posto que cumprem, a um só tempo, as funções de orientação e de controle sobre a ação pedagógica. O desejo de controlar o ato pedagógico pelos propositores dos “planos de aulas” fica bem exemplificado na seção “o que fazer durante”: um script detalhado é apresentado e uma narrativa projetada da “aula” ganha terreno. Nas interpretações oferecidas, campos de experiências vão se tornando componentes curriculares e suas atividades e conteúdo a serem ensinados. (CAMPOS, DURLI, CAMPOS, 2019, p.179).

Deste modo, o controle centralizado dos currículos da Educação Infantil instituído pela BNCC se reproduz também nessas iniciativas, que tem o objetivo de controlar as possíveis interpretações dos/das professores/professoras.

Também notamos que o documento procura impor esforços para as crianças da Educação Infantil, como a alfabetização precoce, que pode produzir danos ao desenvolvimento infantil, como já citado. A brincadeira e a interação cedem lugar à aprendizagem da leitura e da escrita que acabam se tornando o ponto central da Educação Infantil.

Adotar o material apostilado é retroceder a concepção de criança como um adulto em miniatura, que já tem um pensamento abstrato desde o começo da vida, é voltar ao entendimento que se aprende pela repetição e não pela atribuição de sentidos e significados através de vivências concretas e reais. Aderir às apostilas é dar passos em direção ao passado, buscando o desenvolvimento de habilidades intelectuais e não multilaterais.

Portanto, acreditamos que prevalência da pedagogia transmissiva, antidemocrática; a persistência da concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental; a frágil apropriação acerca de vários conceitos centrais para entender e defender a especificidade da Educação Infantil; deficiências na formação inicial e continuada (anunciando a apostila como “tábua de salvação”) e a enorme pressão das editoras são alguns dos principais motivos que levam professores e instituições a aderirem as apostilas.

Em síntese, o material apostilado expressa e cristaliza visões pobres de professores/professoras e crianças (como se elas fossem seres abstratos e com características e personalidades já definidas em cada idade da vida); reduz os docentes a meros executores e reprodutores do que autores/editoras determinam em termos de conteúdos e sequência de tempo a ser despendido; diminui muito a possibilidade de desenvolvimento profissional; padroniza a prática pedagógica; torna a escuta das crianças um obstáculo a ser enfrentado pelos/pelas professores/professoras; portanto, dificulta muito as práticas pedagógicas promotoras de bem estar, aprendizagens significativas e desenvolvimento das crianças.

Por meio de tudo que foi descrito, pensemos em algumas propostas para alterar esse cenário da adesão ao sistema apostilado por instituições e professores: investimento na formação inicial de professores/professoras, com base nas necessidades de cada contexto; aquisição de materiais de apoio de qualidade; maior apoio ao trabalho docente (secretarias e coordenações pedagógicas); fomentação da formação continuada com a criação de grupos de estudos com professores/professoras e coordenadores pedagógicos; trocas entre instituições de educação infantil para debater dificuldades e conquistas, etc. Consideramos que através da implementação dessas práticas poderemos respeitar verdadeiramente as crianças, suas infâncias e seus modos próprios de ser e estar no mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ponto de chegada: pela construção de um caminho mais respeitoso e mais humano.

Em síntese, este trabalho de conclusão de curso intitulado “Apostilas na Educação Infantil. Análise a partir da produção da área” buscou apresentar de forma questionadora e reflexiva diversos pontos em relação ao assunto posto na tentativa de percorrer um pensamento/escrita que fomentasse minha formação.

Nesse trajeto reiteramos que é preciso proporcionar uma Educação Infantil respeitosa, profunda e significativa por meio de vivências, brincadeiras, interações e experiências, pois é através delas que a criança toma conhecimento de si, do outro e do mundo. Almejamos uma Educação Infantil em que os/as professores/professoras possam expressar, nas suas práticas, compromisso à sua profissão e a todas as crianças e que cuidar e educar sejam verdadeiramente inseparáveis, pois não se cuida apenas do corpo e não se educa apenas a mente.

Não desejamos uma Educação Infantil que seja presa ao tempo, a rotinas pré determinadas, a meritocracia, ao produtivismo e a competição, e sim que seja livre, sem repetições e memorizações, que seja capaz de libertar, se auto reconhecer e reconhecer o outro e toda sua diversidade. Desejamos uma Educação Infantil em que haja a construção de um conhecimento que não se repita, onde as crianças vivam experiências profundas em que elas e seus/suas professores/professoras possam tocar, mexer, pular, imaginar, empurrar, sentir, andar, explorar, perceber, olhar, falar, ouvir, gargalhar, correr, brincar e construir uma narrativa em que expressões como “Hoje precisamos fazer três páginas antes do lanche! ; Acabou essa página? Já pode fazer a próxima!” soem estranhas para as crianças e adultos.

Acreditamos que o uso do material apostilado deixa ameaçada a concepção de Educação Infantil que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos. Uma lógica transmissiva que busca assegurar habilidades e competências exclusivamente ligadas a uma área de modo limitado, como por exemplo a alfabetização

não vai de encontro a centralidade do currículo, que são as crianças e seus contextos e cotidianos.

Defendemos uma educação desacelerada, sem pressa e sem competitividade, onde a lentidão tem mais sentido e os conceitos são mais permanentes, pois duram toda a vida: antes/“adiantado” e mais rápido não podem ser vistos como sinônimos de melhor. Respeitar o ritmo individual adequado às aprendizagens é uma necessidade urgente e permanente: por que pular etapas se sabemos que desse modo o que conseguimos fazer são apenas aprendizagens superficiais que desaparecem assim que forem utilizadas? Por que currículos exaustivos e aprendizagens realizadas antes do tempo?

Portanto, propomos que se amplie e aprofunde o debate sobre a adoção dos sistemas apostilados de ensino nos contextos da creche e pré-escola, com o intuito de redimensionarmos tal política pedagógica, de modo que os evidentes prejuízos para a infância cessem cada vez mais. O que foi e esperamos que continue sendo discutido não vem a ser apenas uma fase da vida, mas uma categoria social que tem direitos garantidos pelas leis, onde esses direitos estão cada vez mais sendo oprimidos e desconsiderados.

Por fim, sabemos da importância deste Trabalho de Conclusão de Curso e também dos seus limites, ainda mais em um período marcado pela imprevisibilidade da pandemia, seus contratempos, transformações e (re) invenções. Ele foi e é um trabalho provisório e histórico repleto de aberturas para a continuação de estudos relacionados a essa temática tão importante na contemporaneidade.

Talvez o caminho seja deixar as crianças viver plenamente o seu tempo de ser criança, esperar menos delas e, ao invés de oprimi-las e tentar ensiná-las, deveríamos amá-las e escutá-las mais. (COSTA,2019, p.5).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**, Florianópolis, ed. 4, ano 2015, p. 57-68.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. **Zero a seis**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 10 n. 18, p. 53-67, 12 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1996.

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

CAMPOS, Roselane; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, 7 jun. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CORREA, Bianca; ADRIÃO, Theresa. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **RBPAE**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 379-396, 2014.

COSTA, Andrize Ramires. **Da alegria de brincar à pressão para render: As crianças e o controle do tempo dos adultos**. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional ANPED, Universidade Federal Fluminense, 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da Docência na Creche: Interlocução com pesquisas no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, Ed. 6, ano 2019, p. 271-286, 4 set. 2019.

DEMO, Pedro. **Apostila**. Textos Discutíveis, n. 26, 2010.

Florianópolis, PMF. SME. **Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal**. 2000.

KRAMER, Sonia. *et al.* **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** : Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. 2019.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

MELLO, Suely Amaral. Diga não às apostilas!E. *In: Educação da Infância: teoria e práticas*. [S. l.], 2 set. 2013. Disponível em: <https://suelyegreice.wordpress.com/2013/09/02/37/>. Acesso em: 7 fev. 2020.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. *Perspectiva: Florianópolis*, v. 25, nº 1, p. 83-104, jan/jun. 2007.

MIEIB. Livro didático na Educação Infantil. Youtube, 06 ago 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UH3iLYdtw8&t=7s>. Acesso em 07 fev 2022.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas**. 2012. 13 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Andréa Maria Capalbo; BIGARELLA, Nadia. IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA “ Educação Pública em Tempos de Reformas”. **Sistema Apostilado na educação infantil da rede municipal de ensino de um município de Mato Grosso Do Sul**, Dourados, p. 850-859, set. 2019.

RIVEIRO, Andrea Simões. **A brincadeira das crianças na formação de professores de Educação Infantil**, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 1-13, 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: Cadê o movimento e quem separou tudo isso?. **Revista Eletrônica de Educação**, ed. 2, ano 2008, p. 92-105.

SILVA, Jéssica Viana E. **O trabalho com apostilas na Educação Infantil e as questões de gênero**. Orientador: Maria Elaine Eliane Peres de Souza. 2016. 47 f. TCC (Especialização) - Curso de Gênero e diversidade na escola, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SISTEMAS apostilados na Educação Infantil, **Gabriela Tebet**, YouTube, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ypD6jkFpjb8&t=4563s>. Acesso em 15 mar. 2021.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, ed. 43, ano 2021, p. 64-83.

SUELY AMARAL MELLO. **Educação da infância: teorias e práticas**. Diga não às apostilas na educação infantil e no ensino fundamental!. [S.l.]. 2013. Disponível em: <https://suelyegreice.wordpress.com/2013/09/02/37/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

TREVISAN, Marlon Dantas; REINKE, Gilvane; SILVA, Simone de Cássia Soares da. A adoção de apostilas na Educação Infantil: Reflexões sobre uma unidade didática. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, ed. 44 p. 1-26, 15 jan. 2019.

UNISINOS, Humanidades. O Currículo da Educação Infantil é compatível com Livro didático? Youtube, 11 ago 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LVqIMttHyRQ&t=5s> . Acesso em 07 fev 2022.

UNISINOS, Humanidades. Livro didático na Educação Infantil, é possível? Orientações para o PNL 2022. Youtube, 04 ago 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TA7g1LeQe8Y>. Acesso em 07 fev 2022.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**, [S. l.], p. 23-36, 5 jun. 2008