

A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE: uma revisão sobre o tempo-espço na escola a partir da inserção de livros didáticos

*Vivian Ventura Tomé Pedro¹
Cíntia Chung Marques Correa²*

Resumo

O presente estudo, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental - focada em leis e documentos nacionais que regulam a Educação Infantil, a partir de 1996 - tem como principal objetivo questionar o foco na escolarização precoce dos alunos da Educação Infantil, principalmente na faixa-etária de 5 anos, a partir da inserção de livros didáticos voltados para esta etapa. Para tanto, com o intuito de exemplificar a temática desenvolvida na pesquisa, coloca-se em evidência uma ação do governo de inserir livros didáticos na educação infantil. Assim, questiona-se o tempo presente a partir de instrumentos de análise que permitem tensionar as práticas pedagógicas instituídas na fase final da Educação Infantil. Contudo, as considerações apontadas na pesquisa convergem para a necessidade de maior aprofundamento na temática sobre os efeitos do uso do livro didático e de práticas voltadas para a antecipação de conteúdos em classes de educação infantil, no sentido de avaliar de que forma a qualidade do tempo-espço oferecida às crianças na escola poderá ser afetada.

Palavras-chave: educação Infantil; livro didático; BNCC; escolarização precoce.

¹ Mestranda em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: vivianventurarj@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4539-8361>.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Coordenadora e professora do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: chung.cintia@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3091-8942>.

EARLY SCHOOLING BEYOND EARLY SCHOOLING: a review of time-space at school from the insertion of textbooks

Abstract

The present study, through a documentary bibliographic research - focused on national laws and documents that regulate Early Childhood Education, from 1996 onwards - has as its main objective to question the focus on early schooling of Early Childhood Education students, especially in the age group of 5 years, from the insertion of textbooks aimed at this stage. Therefore, in order to exemplify the theme developed in the research, an action by the government to include textbooks in early childhood education is highlighted. Thus, the present time is questioned based on analysis instruments that allow tensioning the pedagogical practices instituted in the final phase of Early Childhood Education. However, the considerations pointed out in the research converge to the need for greater depth in the theme about the effects of the use of textbooks and practices aimed at anticipating content in early childhood education classes, in order to assess how the quality of time -space offered to children at school may be affected.

Keywords: child education; textbook; BNCC; early schooling.

ESCUELA TEMPRANA MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA TEMPRANA: una revisión del espacio-tiempo en la escuela a partir de la inserción de libros de texto

Resumen

El presente estudio, a través de una investigación bibliográfica documental - enfocada en las leyes y documentos nacionales que regulan la Educación Infantil, desde 1996 en adelante-- tiene como principal objetivo cuestionar el enfoque en la escolarización temprana de los estudiantes de Educación Infantil, especialmente en el grupo de edad de 5 años, desde la inserción de los libros de texto destinados a esta etapa. Por ello, para ejemplificar el tema desarrollado en la investigación, se destaca una acción del gobierno para incluir libros de texto en la educación infantil. Así, se cuestiona la actualidad a partir de instrumentos de análisis que permitan tensar las prácticas pedagógicas instituidas en la fase final de la Educación Infantil. Sin embargo, las consideraciones señaladas en la investigación convergen en la necesidad de profundizar en la temática sobre los efectos del uso de libros de texto y prácticas orientadas a anticipar contenidos en las clases de educación infantil, con el fin de evaluar cómo la calidad tiempo-espacio ofrecido a los niños en la escuela puede verse afectado.

Palabras clave: educación infantil; libro de texto; BNCC; escolarización temprana.

Introdução

O presente artigo tem seu principal objetivo estruturado por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, focada em leis e documentos nacionais que regulam a Educação Infantil, a partir de 1996. Para fins de organização, o artigo está dividido em quatro seções.

Inicialmente, no capítulo **O tempo lento e a criatividade na infância**, recorreremos aos estudos de Carbonell (2016) e Holt (2002) sobre construção do tempo na modernidade e do conseqüente conflito entre o tempo lento e o tempo rápido experimentado pela sociedade contemporânea. Em seguida, apresentamos algumas ideias sobre os modos pelos quais a cultura da negação do desfrute do tempo, própria do século XXI, atinge a infância, analisando o impacto desses novos arranjos sociais na qualidade do tempo-espaço infantil. Sublinhamos também os estudos desenvolvidos por Peter (2006), Ariès (1978), Del Priori (2013) e Sarmiento (2011), no campo da sociologia da infância.

Em seguida, apresentamos uma **Breve análise do processo histórico de construção de escola, analisando alguns avanços e retrocessos**. Mais adiante, empenhamo-nos na descrição reflexiva de ações promovidas no âmbito educacional que reforçam o foco na escolarização precoce dos alunos da Educação Infantil, principalmente na faixa-etária de 5 anos, colocando em evidência a decisão do governo de inserir livros didáticos para esta etapa escolar.

Ademais, a partir dos estudos de Kramer (2000; 2006), Hoffman (1998) e Sarmiento (2011), procuramos tensionar as oportunidades (ou a falta delas) de tempo livre e criativo promovidas nos espaços escolares de Educação Infantil, tendo como propósito a crítica em relação à escolarização precoce desses alunos e a centralidade na ação do professor.

Por conseguinte, em **Qualidade do espaço e do tempo escolar na infância: inovação?** questionamos as práticas desenvolvidas na escola e os objetivos propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, no intuito de

propor a reflexão sobre os efeitos do uso do livro didático e de práticas voltadas para a antecipação de conteúdos em classes de educação infantil.

Por fim, apresentamos as considerações finais acerca do tema, salientando que não nos propusemos a apenas apontar uma certa condição do mundo contemporâneo e do campo educacional, mas sobretudo rompê-lo com problematizações que possam gerar novas possibilidades de construção do saber.

1. O tempo lento e a criatividade na infância

Na visão de Carbonell (2016), a maior parte dos aspectos da vida contemporânea envolvem-se com o tempo de forma a criar uma constante tensão entre cronos e kairós. Esta tensão colocou em crise a filosofia de vida do kairós, entendida como o tempo necessário para qualquer acontecimento, e deu origem a diversos movimentos em favor da lentidão. Neste modelo, radicalmente oposto ao do cronos - centrado no tempo medido, fragmentado e planejado -, elegem-se a pausa, a reflexão, o processo, a criatividade, a experiência, a espontaneidade, a brincadeira, a imaginação, a meditação, dentre outros aspectos relacionados ao que não é quantificável, como uma alternativa mais saudável e prazerosa de se relacionar com o tempo.

Em seus estudos sobre a infância nas sociedades modernas e pré-modernas, Peter (2006), recorrendo às análises de Ariès (1978), escreve que as crianças, na pré-modernidade, ao receberem um monitoramento menos rígido, experimentavam mais liberdade, no sentido do tempo livre. O autor também destaca as observações de alguns revisionistas sobre as oportunidades de participação, companheirismo e interação que as crianças da sociedade pré-moderna experimentavam ao brincar com liberdade.

Essas referências trazidas por Peter (2016) em relação às inúmeras oportunidades de que as crianças de antigamente dispunham de serem criativas, inclusive na produção do próprio brinquedo, destacam a visão comparativa de alguns historiadores sobre a deterioração, nos tempos modernos, do 'escape' proporcionado pela brincadeira livre, entendida como a que envolve menor instrução dos adultos.

Neste sentido, considerando a obrigatoriedade da entrada da criança aos 4 anos na escola, as questões que se apresentam aqui são: de que maneira o tempo, na sociedade atual, fragmentado e rápido, atinge a liberdade das crianças de experienciar a infância de forma menos apressada na escola, isto é, a celeridade e a pressa conduzem à precocidade, à uma ideia de quanto antes melhor? As crianças de hoje são percebidas na escola, lugar onde passam grande parte do tempo, mais como crianças - com suas culturas e especificidades - ou como alunos? As questões que aqui colocamos são complexas e, dada a complexidade, merecem o necessário aprofundamento, não com o intuito de encontrar respostas apressadas, mas de problematizar algumas situações que podem levar ao desenvolvimento de um cenário em que a educação infantil assuma, em maior ou menor grau, o formato de um ensino infantil.

2. Breve análise do processo histórico de construção de escola: avanços e retrocessos

Como bem observa Kramer (2006), nos últimos 20 anos, os debates educacionais e a ação dos movimentos sociais no Brasil, voltados para crianças de 0 a 6 anos, vêm ocupando-se de temas sobre os direitos das crianças, a política de educação infantil, as práticas pedagógicas e a formação docente específica para o trabalho com essa faixa-etária.

No entanto, julgamos importante compreender como a escola constituiu-se como instrumento social e como ela contribuiu para a formação do conceito moderno de infância, cujos efeitos perpetuam até hoje (ARIÉS, 1978).

Sendo assim, no tocante à constituição do espaço escolar enquanto lugar destinado à instrução, Hilsdorf (2006) aponta que

[...] é o colégio que firma entre os séculos XVI e XVIII a educação como o principal meio educativo. Neste sentido, ele promoveu a escolarização da sociedade. [...] Podemos dizer que o êxito dos colégios do final do século XVI aos meados do século XVIII teria, então, propiciado a constituição da infância nesse período: criança é aquela que vai às classes dos colégios, isto é, que vive o tempo do não-trabalho (em grego, *sholé*), portanto, tempo de formação, de educação escolar colegial (p. 80).

Da mesma forma, para Sarmiento, a partir da 1ª metade do século XIX,

é o papel social da criança como aprendente da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar [...] e do seu desempenho como indivíduo, sujeito autónomo e membro da sociedade (2011, p. 586).

Neste universo, interessa também destacar, em especial, a influência do século XX, historicamente conhecido como o “século da criança”, que, apesar de ter gerado conhecimentos e avanços nos estudos sobre a infância, como observa Carbonell (2016), terminou num processo paralelo de distanciamento e marginalização, de perda da própria infância. Neste sentido, traçando um paralelo entre a criação da escola pública e a configuração do conceito moderno de infância, Sarmiento (2011) conclui que

Na verdade, é o aluno - mais do que a criança - de quem a escola se ocupa. [...] De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário a acção [sic] adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (SARMENTO, 2011, p.588).

Portanto, no século XX, a escola passa a ser alvo de importantes críticas devido à natureza das atividades que promovia. Neste contexto, sublinhamos também as recomendações de Rousseau (1971):

Fazei que vosso aluno dedique atenção aos fenômenos da natureza e logo despertareis sua curiosidade, mas para alimentá-la não tenhais pressa em satisfazê-la. Colocai ao alcance as questões e deixai que as resolva; que não saiba algo porque tenhais dito, senão porque ele mesmo tenha compreendido; que invente a ciência e não a aprenda [...] (ROUSSEAU, 1971 apud CARBONELL, 2006, p. 130).

Fica evidente, portanto, a crítica às práticas escolares que organizavam o cotidiano da sala de aula, sendo grande parte delas movida pelo interesse de encher a cabeça das crianças com princípios vazios e estéreis e de antecipar precocemente

um tipo de ensino que não resultava assimilável e adequado às capacidades e ritmo de aprendizagem de cada criança “o que evidencia toda a sobrecarga infantil na sociedade moderna” (CARBONELL, 2016, p. 130). Sobre este ponto, também destacamos o pensamento de Postman (1999) quando escreve sobre a urgência de maior cuidado com a infância para que não se transforme em vida adulta.

Por fim, reiteramos a importância de se pensar sobre esse processo histórico de construção de escola aliado à construção social do tempo a fim de complexificar como o modelo de escola

foi modulando-se conforme a passagem da cultura oral para a difusão escrita e, mais recentemente, para a cultura de massas audiovisual e digital; e, paralelamente, em função da hegemonia que imperou em cada momento, influenciando, hoje, um modelo de escola empresarial-industrial, construído com base em uma sociedade que valoriza a ‘hiperprodução’, o ‘hiperconsumo’, a ‘hiperprogramação’ e a ‘hiperescolarização’ (CARBONELL, 2016, p.129).

É a partir desse modelo atual de escola, então, que pretendemos questionar o tempo-espaço dedicado às crianças que frequentam a educação infantil, visto que a escola, tendo criado uma relação particular com o conhecimento e com a ideia de aluno, adotou “um modelo organizacional que, simultaneamente, inspira e é inspirado pelo modelo fabril e pela “administração científica” das empresas industriais [...]” (SARMENTO, 2011, p. 589).

2.1 Breve análise das leis para a educação infantil

Considerando todo o exposto acima, no terreno específico das leis que regulamentaram a inclusão e a oferta da educação infantil na Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) foi considerada um avanço ao reconhecer a educação infantil como primeira fase da Educação Básica, o que, na visão de Kramer (2000), contribuiu para que a escolaridade infantil se distanciasse das ações compensatórias do passado, mas voltasse sua ação pedagógica à instrução, à formação de hábitos e atitudes ou ao treinamento de habilidades específicas.

Neste sentido, sem negarmos o avanço da inclusão da educação infantil no ensino básico, salientamos, no entanto, a importância de se pensar no risco de uma possível descaracterização das práticas pedagógicas para a primeira infância, caso estejam elas pautadas em mera antecipação e instrução sequencial de conteúdos. Em outras palavras, é importante se pensar no risco de a cultura escolar desprezar as culturas da infância na educação infantil, secundarizando o que integra o universo simbólico das crianças. Na contramão desse movimento, concordamos com Kramer (2000) ao pontuar que

o questionamento e a procura de alternativas críticas têm significado o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e a concretização de tendências para a educação infantil cujo papel primordial é o de, simultaneamente, valorizar o saber que as crianças trazem [...] e possibilitar o aprendizado e a construção de novos conhecimentos relativos ao mundo físico e social, sempre com a realização de atividades significativas [...] (KRAMER, 2000, p.7).

Portanto, assumir a concepção de que a criança é um ser culturalmente ativo implica em desprezar a falsa ideia de que a criança é “filhote do homem” ou “semente a ser desabrochada” (KRAMER, 2000, p.8). Por isso, a autora também pontua aspectos que têm sido desconsiderados na educação infantil, uma vez que nem toda escola valoriza a experiência de vida dessas crianças. Sobre isso, frisamos a necessidade de se “promover a ação cultural das crianças” nos espaços escolares para que “elas possam dispor de cantos seus, de objetos em que sua intervenção possa se dar fora do ângulo de visão ou de controle dos adultos” (ibidem).

Logo, corroborando a ideia de valorização da cultura da criança nos espaços escolares, Deheinzelin traz uma importante contribuição ao afirmar que

a criança não é um vir-a-ser, mas sim alguém que já é desde sempre uma pessoa, [...]. Partindo deste pressuposto, teremos que descartar forçosamente da educação infantil todo e qualquer procedimento preparatório (DEHEINZELIN 1994, p. 24-25 apud HOFFMAN 1998, p. 22).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB N° 5/2009), ao considerarem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, observa, assimila valores, constrói e se apropria de

conhecimentos, ressalta as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a educação infantil. Uma outra mudança positiva no campo da educação infantil refere-se ao ingresso da criança na escola, a partir da Emenda Constitucional 59/2009, que alterou a redação nos artigos 208 e 212 da Constituição Federal, instituindo a idade obrigatória de matrícula de 6 (seis) para 4 (quatro) anos, o que possibilitou ampliar a população atendida na educação infantil.

Recentemente, em relação ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a educação infantil, consideramos fundamental destacar a estruturação dos campos de experiência como forma de organização curricular. Este tópico está desenvolvido a seguir.

3. Qualidade do espaço e do tempo escolar na infância: inovação?

As ideias sobre o tempo lento na educação, propostas por Maurice Holt (2002) ao cunhar o termo “slow school”, inspiraram Carbonell (2016) a apontar em seus estudos a contribuição desse movimento para a inovação no campo educacional, uma vez que critica a mera reprodução dos conteúdos, a uniformização curricular e as pressões de provas estandardizadas que são impostas às escolas. Neste contexto, o estudo em um ritmo mais lento marca a diferença entre os objetivos das escolas lentas e rápidas. Considerando estes dois cenários, é possível concluir que “as escolas lentas possibilitam a invenção e a resposta à mudança cultural, ao passo que as escolas rápidas se limitam a sempre servir os mesmos hambúrgueres” (HOLT, 2002 apud CARBONELL, p. 136).

Além disso, como também observam Abramowicz e Tebet, há hoje uma crescente valorização do tempo rápido nas escolas de Educação Infantil porque

[...] as concepções não escolarizadas para a Educação Infantil não têm a mesma força e poder político e econômico da concepção privatista da educação que se alia à escolarização das crianças pequenas, ao mesmo tempo em que não há nenhuma necessidade de afirmar tal concepção lúdica já presente nas diretrizes curriculares nacionais, em uma BNCC (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p.195).

Na visão das autoras, portanto, a aceitação de uma Base para a educação infantil resultaria também em perda para quem elege a diferença como um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico, “pois a forma ou ‘invólucro’ no qual se assenta a base, que é o comum e o universal, impõem desde logo um conteúdo que deve ser ‘homogêneo, único, comum e universal’” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p.195).

Sendo assim, os campos de experiência que a Base propõe serviriam, na visão das autoras, “para que um tipo de infância se realize sobre todas as crianças, sem que elas mesmas possam se interrogar sobre ela” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p.196).

Outra questão colocada pelas autoras, embasada na crítica de Campos (2017), trata da ruptura e da dissociação dos objetivos educacionais na passagem de uma proposta baseada nos campos de experiência, na educação infantil, a uma outra organização, a partir do 1º ano do ensino fundamental, elaborada por áreas do conhecimento, com ênfase em conhecimentos disciplinares, como o domínio do sistema de escrita alfabética e das quatro operações matemáticas. Tal ruptura geraria maior pressão pela escolarização precoce na educação infantil, principalmente sobre as crianças de 4 e 5 anos.

Considerando este cenário apontado pelas autoras e as leis que versam sobre os objetivos para a educação infantil, retomamos a questão, já mencionada neste estudo, sobre o risco de a educação infantil assumir a lógica da cultura escolar, na qual impera o foco no ensino de conteúdos e no tempo rápido em detrimento das culturas da infância.

4. A autonomia docente a partir da inclusão do livro didático na Educação Infantil

Por meio de edital 2022, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), publicado em julho de 2020, o atual Ministério da Educação (MEC) decidiu sobre a adoção de livros didáticos na Educação Pública para crianças matriculadas nesse segmento, em todas as esferas de governo. O objeto do edital era a compra de materiais didáticos e literários destinados aos estudantes, professores e gestores da educação infantil de escolas da educação básica pública, das redes federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Conforme indicado no capítulo 2 do referido edital, as obras deveriam apresentar as seguintes características:

FIGURA 1: Quadro 1 - objeto 1: Obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da educação infantil.

Quadro 1 - Objeto 1: Obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da educação infantil

Categorias de inscrição	Volumes	Livro do Estudante Impresso	Manual do Professor Impresso	Material do Professor Digital por Volume	Material do Gestor Digital para Educação Infantil
		Máximo de páginas			
Creche I	Volume I: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Não há	128	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Material complementar ao manual do professor em PDF • Videotutoriais 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Material de formação do gestor em PDF • Videotutoriais
	Volume II: Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Não há	128		
Creche II	Volume único: Bebês e Crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses)	Não há	160		
Pré-escola I	Volume I: Crianças pequenas de 4 anos	192	224		
	Volume II: Crianças pequenas de 5 anos	192	224		
Pré-escola II	Volume único: Crianças pequenas de 4 e 5 anos (4 a 5 anos e 11 meses)	208	240		

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: www.fnde.gov.br

Como é possível perceber na Figura 1, os volumes das obras destinados às fases de 0 a 3 anos e 11 meses devem contemplar materiais impressos apenas para os professores. No entanto, a partir da Pré-escola I, os alunos de 4 a 5 anos e 11 meses já receberão livros impressos. Os professores e gestores também deverão ser “assessorados” por vídeo-tutoriais e materiais complementares que servirão como orientadores para o desenvolvimento das propostas apresentadas em tais obras.

Conseqüentemente, o edital recebeu diversas críticas de setores não governamentais ligados à Educação Infantil e à Alfabetização. O grupo Avante - Educação e Mobilização Social participou de audiência pública aberta, em maio de 2020, promovida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para discutir a temática e encaminhou parecer formalizando a solicitação de alterações no Edital, no que tange à Educação Infantil.

Apesar disso, em posicionamento publicado no site da organização, o grupo expressou perplexidade em relação à decisão pela adoção das obras, o que, na visão da entidade, fere a liberdade de construir um currículo vivo na educação infantil. Apresentamos a seguir parte da comunicação publicada pela Avante no site do grupo:

Diante da decisão, perplexa, a Avante considera um retrocesso a Educação Infantil passar a ter como pressuposto de aprendizagem das crianças sua avaliação por palavras, figuras e números - o que denota um total desconhecimento do que elas realmente precisam para aprender e se desenvolver plenamente na faixa etária dos quatro aos seis anos. Além disso, a adoção de livros didáticos para essa faixa etária revela desconhecimento, ou descumprimento, do marco legal da Educação Infantil vigente no País, e explicitado na Lei de Diretrizes e Bases - de 1996, nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil - de 2009 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - de 2017 (AVANTE, 2020).

Considerando equivocada tal decisão, a organização defende, portanto, o direito a um tipo de aprendizagem na primeira infância que não se limite a atividades cognitivas, foco principal dos livros didáticos. Assim sendo, destacamos que “Educar uma criança pequena pressupõe um modelo que não reproduza o estilo de docência dos demais níveis do sistema educacional, mas que respeite os processos educacionais que exigem atenção as especificidades etárias das crianças pequenas [...]” (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.5). Ademais, especificamente sobre necessidade do uso de livros didáticos, as autoras sublinham que

Aproximando-se do Ensino Fundamental, a Educação Infantil corre o risco de perder sua identidade que valoriza as infâncias, uma vez que as características da cultura escolar estejam cada vez mais presentes na pré-escola. Nesse cenário, a publicação de Livros Didáticos para Educação Infantil como material a ser utilizado na docência com crianças pequenas suscita o desenvolvimento de estudos que abordem esse tema, o estranhem e o investiguem (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.2).

Além disso, reiterando as palavras de Rinaldi (2012) sobre a importância do papel dos professores no processo de criação e desenvolvimento das atividades em conjunto com as crianças, as autoras pontuam uma característica vital da docência,

a busca por um protagonismo em sala de aula que se distancie do caráter prescritivo dos projetos e tarefas propostas nos livros didáticos. Isto quer dizer que

O professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista. Ele não pode ser apenas alguém - ainda que inteligente - que implanta projetos e programas decididos e criados por outros para “outras” crianças e para contextos indefinidos. O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças (professores e estudantes) ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis (RINALDI, 2012, p. 108, apud BOITO; BARBOSA; GOBATO, 2016, p.7).

Desta forma, após uma busca no Portal de Periódicos da Capes por artigos que enfocassem a temática do uso dos livros didáticos em classes de educação infantil, evidenciamos a necessidade de mais estudos para analisar os efeitos do uso do livro didático nesta etapa escolar, no sentido de problematizar a questão da qualidade do tempo-espaço oferecida às crianças nas escolas e investigar quais práticas docentes mais se aproximam da busca por um fazer pedagógico com senso e sentido.

Procedimentos metodológicos

O objetivo do artigo foi atingido por meio de uma pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007) e documental (GIL, 2008). Em relação à pesquisa bibliográfica, a investigação concentrou-se em livros impressos que historicizam a infância e o processo de escolarização do público infantil. Buscou-se também estudos desenvolvidos em artigos científicos que enfocassem a temática do uso dos livros didáticos em classes de educação infantil, visando cobrir parte da produção científica acerca do tema.

Para tanto, realizamos um mapeamento de investigações recentes sobre os efeitos do uso de livros didáticos no desenvolvimento de atividades voltadas para as classes de educação infantil, publicadas nos últimos dez anos (2011-2021), no Portal de Periódicos da Capes. Dessa forma, nossa intenção foi verificar quais olhares e estudos têm sido lançados em torno dessa temática. Portanto, entendemos que a pesquisa bibliográfica atende aos objetivos desse estudo no sentido de fornecer

dados oriundos de pesquisas na área, uma vez que apresenta resultados decorrentes de

[...] pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Sendo assim, a seleção de trabalhos obedeceu aos critérios de leitura dos títulos e resumos dos artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes, entre os anos de 2011 e 2021, sendo escolhidos estudos que dialogassem com temáticas que abordassem a relação e os impactos do uso do livro didático na Educação Infantil. Para tanto, utilizamos, no sistema de busca por assunto, as palavras *educação infantil* e *livro didático* entre aspas, obtendo inicialmente 271 resultados. Posteriormente, dos 271 artigos analisados, identificamos que apenas 3 tratavam do assunto pesquisado.

Na Tabela 1, sintetizamos as informações:

TABELA 1: Artigos selecionados do Portal de Periódicos da Capes

Ano	Autor	Título
2017	Ana Carolina Perrusi Alves Brandão Alexsandro da Silva	O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil
2018	Maria Carmen Silveira Barbosa Carolina Gobbato Crisliane Boito	As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil
2020	Amanda Valiengo Elieuzza Aparecida de Lima Mariana Sampaio	Literatura e educação estética na educação infantil reflexões sobre propostas de um livro didático

Fonte: elaborado pelas autoras

Como é possível constatar, há necessidade de mais estudos que problematizem o interesse pela adoção ou utilização de livros didáticos para estudantes das classes formadas por crianças de zero a cinco anos.

Especificamente na pesquisa documental, por meio de sistemas de busca na internet, realizou-se o levantamento de leis e documentos nacionais sobre a educação infantil, a partir de 1996, orientado pelo objetivo de compreender o que tais documentos propunham em termos de objetivos de aprendizagem para esta etapa escolar. Além disso, o estudo fundamentou-se também na análise criteriosa do documento do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que propunha a adoção de livros didáticos na Educação Pública para crianças matriculadas nesse segmento, em todas as esferas do governo. Além disso, analisamos as publicações na página da internet do grupo Avante, organização não governamental ligada à educação brasileira, acerca do referido edital, na tentativa de problematizar a decisão do MEC pela adoção de livros didáticos para o público da educação infantil.

Resultados e discussões

A partir da pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007) a respeito do tema e do recorte histórico sobre a construção de escola aliada à construção social do tempo, a questão da escolarização precoce na educação infantil foi problematizada, considerando-se também a iniciativa do governo brasileiro de incluir livros didáticos nessa fase escolar.

Após levantamento bibliográfico e análise documental, constatamos que a utilização de tais materiais colocaria o foco da ação educativa centrado na figura do professor, tornando as potencialidades e as experiências das crianças inviabilizadas. Outra consequência seria a diminuição considerável do tempo lento, ou seja, de um aprendizado pautado na construção de experiências e descobertas, isto é, nas culturas da infância, cedendo lugar a um crescente interesse na antecipação de determinados conteúdos e atividades escolares inadequadas para essa faixa etária e distantes dos

objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (2017) para a etapa da educação infantil.

Sendo assim, diante do exposto acima, constatamos também a necessidade de mais estudos que concentrem suas investigações em questões que problematizem a construção de uma docência pautada por um currículo em que os conceitos de tempo e espaço na infância sejam desenvolvidos a partir das ações cotidianas envolvendo a cultura infantil, o brincar, a fantasia, a criatividade, as linguagens e as interações, sem o caráter prescritivo do livro didático.

É imperioso também estudos sobre os efeitos do uso desses livros didáticos em classes de educação infantil no sentido de avaliar a qualidade do tempo e do espaço oferecida às crianças. Quanto a isto, defendemos que esta qualidade continue a almejar uma educação infantil, livre, criativa e respeitosa, e não se transforme em um conjunto de materiais e práticas que visem apenas ao ensino de conteúdos destinado a um público infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; Tebet. Gabriela Guarnieri de Campos. *Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças 1*. Campinas, vol.28, supl.1, 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0114/> > Acesso em: 26 março de 2021.

AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL. *Posicionamento: Não ao livro didático e por um currículo vivo na Educação Infantil*. 2020. Disponível em: <http://avante.org.br/nao-ao-livro-didatico-e-por-um-curriculo-vivo-na-educacao-infantil/> Acesso em 27 de março de 2021.

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; BOITO, Crislane. *As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil*. Acta Scientiarum : education, Vol.40 (2), p.31474, 2018.

BOITO, Crislane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. *Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando?* Curitiba/Paraná, 2016. Reunião Científica Regional da ANPED. Disponível em

http://www.anpedsul2016.ufpr.br/porta1/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf
Acesso em: 31 de março de 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Alexsandro da. *O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil*. *Educação*, Vol.40 (3), p. 440-449, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de março de 2021

BRASIL. Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Alfabetização; Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *EDITAL DE CONVOCAÇÃO - CGPLI; EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS, LITERÁRIAS E PEDAGÓGICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO PNLD 2022*. BRASIL, Nº 02, 2020. Disponível em:
<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 25 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 de março de 2021.

CAPES. *Portal de Periódicos da Capes*. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br> Acesso em: 26 de março de 2021.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogias do século XXI : bases para a inovação educativa / Jaume Carbonell; tradução Luciana Vellinho Corso*. - 3. Ed. - Porto Alegre : Penso, 2016.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, Sonia. *Infância e Educação Infantil: Relações e lições*. In: LEITE, CPD. *Educação, Psicologia e contemporaneidade*, SP.: Cabral Editora Universitária, 2000, p. 29-46.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A reinvenção do ofício de criança e aluno*. *Atos de Pesquisa em Educação - FURB, Blumenau*, v. 6, p. 581-602, set./dez. 2011.

STEARNS, Peter N. *A infância*. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

VALIENGO, Amanda; LIMA, Elieuz Aparecida de; SAMPAIO, Mariana. *Literatura e educação estética na educação infantil: reflexões sobre propostas de um livro didático*. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020001, 2020.