

Coleção “Brincar e Pensar” no sistema de apostilamento: implicações para a educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade

“Play and Think” Collection in the workbook-based teaching system: implications for early childhood education from the perspective of Critical Theory of Society

Colección “Jugar y Pensar” en el sistema de cuadernos didácticos: implicaciones para la educación infantil desde la perspectiva de la Teoría Crítica de la Sociedad

Destaques

- A influência dos sistemas apostilados de ensino na formação pedagógica das crianças.
- O uso dos sistemas apostilados de ensino da educação impossibilita que práticas educativas do brincar sejam prioridade.
- Há uma padronização dos processos educativos por meio dos sistemas apostilados de ensino.

Luana Graziela da Cunha Campos¹

<https://orcid.org/0000-0001-5128-7855>

Glaciane Cristina Xavier Mashiba²

<https://orcid.org/0000-0002-2692-9454>

¹ Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná – Brasil. E-mail: luanagraziela97@outlook.com.

² Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná – Brasil. E-mail: gcxmashiba@uem.br.

Resumo

Na educação pública, a adoção de sistemas apostilados tem se expandido, sobretudo, na educação infantil. Esse processo indica que tais materiais têm possibilidade de direcionar a formação das crianças dessa etapa. Diante disso, o texto objetiva analisar o modelo formativo implícito no sistema de apostilamento proposto para a educação infantil, tendo como fonte de estudo a coleção “Brincar e Pensar”, usada mediante três unidades de análise: a primazia da forma; o brincar; a experiência, a vivência e a linguagem. O texto adota a Teoria Crítica da Sociedade como referencial teórico, tendo caráter bibliográfico e documental. Os resultados evidenciaram que o modelo formativo presente na coleção observada intenciona a formação de sujeitos adaptados à sociedade capitalista, em vez de analisá-la. Consequentemente, considera-se que há a materialização da pseudoformação, uma vez que as atividades são técnicas, esvaziadas de conteúdos e privilegiam a vivência em detrimento da experiência.

Palavras-chave: Educação Infantil. Apostila. Modelo formativo.



Abstract

In public education, the adoption of workbook-based teaching systems has expanded, especially in early childhood education. This process indicates that these materials have the potential to influence the formation of children at this stage. In view of this, the text aims to analyze the formative model implicit in the apostille system proposed for early childhood education, using the collection “Play and Thin” as a source of analysis, through three units of analysis: the primacy of form; play; and experience, lived experience and language. The text adopts the Critical Theory of Society as its theoretical framework and the study is bibliographical and documentary in nature. The results showed that the formative model present in the collection analyzed aims to shape subjects adapted to capitalist society, rather than encouraging them to analyze. As a result, pseudo-education is considered to have materialized, since the activities are technical, devoid of content, and lived over reflective experience.

Keywords: Early Childhood Education. Workbook. Formative model.

Resumen

En la enseñanza pública, la adopción de sistemas de libros de texto se ha extendido, especialmente en la Educación Infantil. Este proceso indica que tales materiales tienen el potencial de dirigir la educación de los niños en esta etapa. En vista de ello, el texto pretende analizar el modelo de formación implícito en el sistema de cuadernos didácticos propuesto para la educación infantil, utilizando como fuente de análisis la colección “Jugar y Pensar”, a través de tres unidades de análisis: la primacía de la forma; el juego; la experiencia, la vivencia y el lenguaje. El texto adopta como marco teórico la Teoría Crítica de la Sociedad y el estudio es de carácter bibliográfico y documental. Los resultados mostraron que el modelo de formación de la colección analizada pretende formar sujetos adaptados a la sociedad capitalista, en lugar de analizarla. En consecuencia, se considera que se ha materializado una pseudoformación, ya que las actividades son técnicas, carentes de contenido y favorecen la experiencia frente a la experimentación.

Palabras clave: Educación Infantil. Cuaderno didáctico. Modelo formativo.

1 Introdução

Em 2010, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) financiou um estudo intitulado “Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local”, sob a coordenação da professora Theresa Adrião. Essa pesquisa buscou quantificar as cidades que adotaram sistemas apostilados privados de ensino entre os anos de 2010 e 2011, destacando-se a ampliação das parcerias público-privadas, principalmente por meio de assessorias para a organização da educação, a oferta de cursos de formação continuada e a aquisição de sistemas de ensino.

Os sistemas de ensino, de acordo com Adrião (2011) e Souza e Moreira (2020), compreendem setores privados que elaboram e comercializam materiais didáticos variados para redes municipais de ensino. Entre esses materiais, estão apostilas, cursos para professores e diretores, avaliações para os alunos e plataformas digitais para a verificação do desempenho dos docentes.

Pela crescente utilização de sistemas apostilados em diferentes etapas da educação básica, compreende-se que crianças e adolescentes têm a formação guiada por tais materiais e que, desde a primeira etapa da educação básica, uma proposta formativa está sendo implementada via sistemas apostilados (Adrião, 2011; Souza; Moreira, 2020; Souza, 2021). Nesse sentido, surgem os seguintes questionamentos: qual é o modelo formativo implícito no sistema de apostilamento proposto para a educação infantil? Que sujeito deseja-se formar? O referencial que sustenta a análise proposta é a Teoria Crítica da sociedade.

Para responder a essas questões, foi analisado o sistema apostilado *Brincar e pensar, livro 2: 3 anos Integrado Educação Infantil*, publicado pela Editora Opet, e adotado, no ano de 2013, pela maioria dos Centros de Educação Infantil do Núcleo Regional de Educação de Cianorte, PR. Esta editora, em 2023, estava presente em 17 estados brasileiros, totalizando 340 mil estudantes da educação básica. Desse modo, considera-se que o material tem uma participação significativa na perspectiva de formação assumida por escolas da rede pública de ensino.

Quanto aos aspectos metodológicos, recorreu-se às abordagens bibliográfica e documental, por meio das quais se ampara nas produções teóricas já existentes para compreender os elementos substanciais dos documentos, uma vez que se perpassam os aspectos explícitos para os implícitos, como no caso da problemática guia, o projeto formativo do material apostilado (Graziotin; Klaus; Pereira, 2022).

Para a análise, foram organizadas as seguintes unidades: a) a primazia da forma; b) o brincar; c) experiência, vivência e linguagem. Sobre o Sistema de Ensino Opet, observa-se que são dois materiais: 1) “Opet Soluções Educacionais”, para a rede privada de ensino; 2) “Sistema Educacional Família e Escola”, destinada à educação pública (Editora Opet, 2021). A editora afirma que o trabalho com esses sistemas expressa a particularidade dos serviços Opet. Os dois sistemas ofertados pela editora alcançaram 340 mil discentes de 17 estados e do Distrito Federal no ano de 2023. O material a ser analisado nesta pesquisa destina-se à educação infantil da rede pública de ensino, para o atendimento de crianças de três anos.

O *kit* é composto pelos seguintes itens: a) apostila para uso da criança; b) livro de apoio ao professor; c) bolsa; d) livro da família; e) CD de músicas. O *kit* permite o acesso a um portal digital, no qual é possível realizar outras atividades. O acesso é permitido somente àqueles que estão cadastrados.

Ao considerar a problemática-guia, primeiramente, volta-se o olhar para o *kit* em seu conjunto. Em seguida, apresenta-se com detalhes o livro da criança, principal fonte da coleta de dados. Todavia, ressalta-se que a análise do material da criança exigiu, muitas vezes, a consulta ao material do professor, visto que, além de contemplar as explicações das atividades, há um grupo de atividades denominado de “Baú de ideias”, que não faz parte da apostila da criança.

A apostila da criança *Brincar e pensar, livro 2: 3 anos Integrado Educação Infantil* tem 156 (cento e cinquenta e seis) páginas; é organizada em dez unidades e duas categorias extras, quais sejam: as datas comemorativas e o material de apoio (destaques para colar nas atividades). Cada unidade é iniciada e organizada a partir de uma temática, por exemplo, “unidade 1: quem sou eu” (Shudo; Sallum, 2012, p. 5).

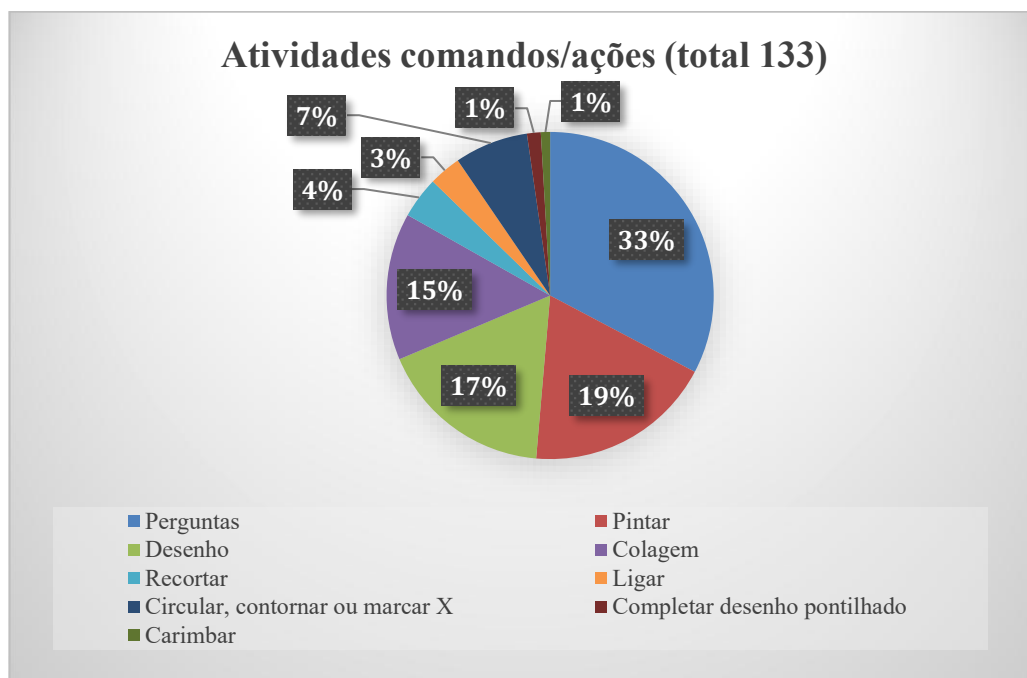
2 A primazia da forma

Nesta unidade de análise, parte-se do modo como a apostila organiza suas unidades e suas atividades, com vistas à compreensão das implicações da maneira como a apostila estrutura o conteúdo, bem como a relação com a perspectiva de formação que subsidia tal organização. Para tanto, consideram-se as dez unidades em que está organizado o material, mais a unidade que apresenta as datas comemorativas.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), um olhar desatento pode não perceber a padronização do sistema da indústria cultural. Isso ocorreria porque frequentemente a atenção não é direcionada aos detalhes e à compreensão do particular na relação com a totalidade. Buscando perceber a proposta pedagógica na sua integridade, analisa-se o material da criança no seu conjunto e nas suas especificidades. Inclina-se o olhar ao que é supérfluo em detrimento do necessário.

Observando as atividades propostas pelo material da criança, nota-se a presença frequente de alguns comandos e ações. Cada atividade pertence a uma unidade e cada unidade tem foco em um tema/conteúdo/conceito, no entanto, ao se analisarem as atividades de uma forma geral, percebe-se que os comandos são semelhantes e alguns se repetem frequentemente, conforme exposto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Os comandos/ações das atividades.



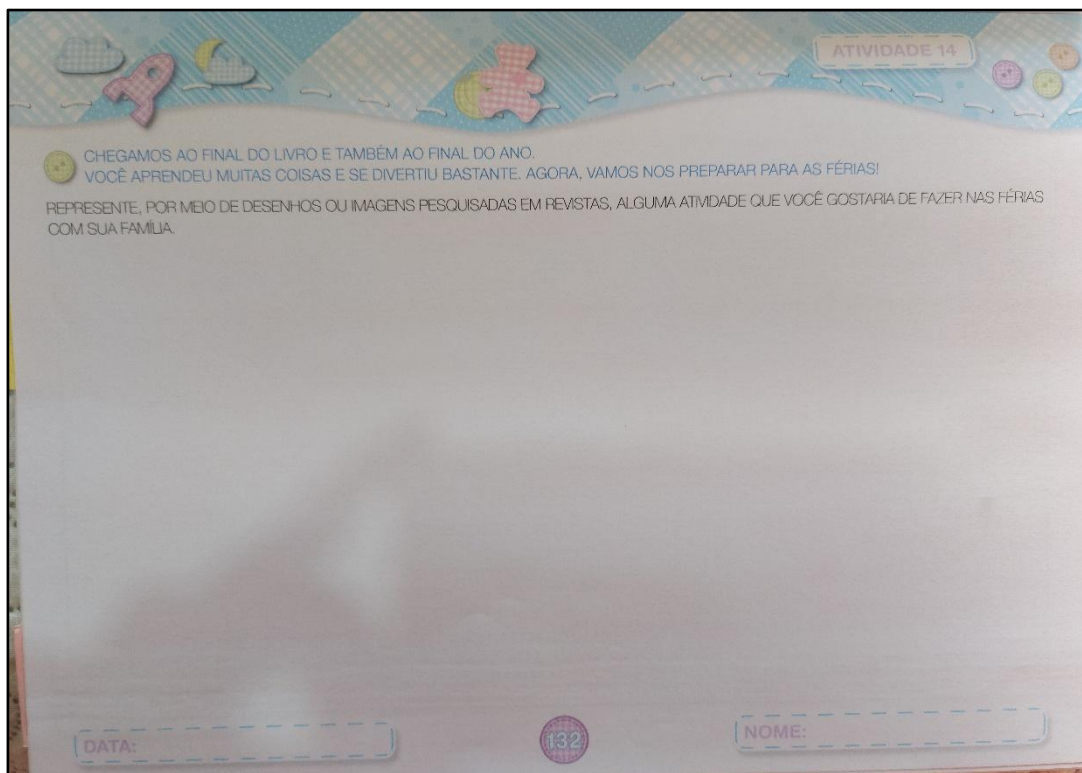
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por meio do Gráfico 1, foi possível perceber que a organização das atividades expressa semelhanças e regularidades entre si. Apesar de as unidades não serem compostas pelo mesmo número de atividades, todas têm o título sob a forma de pergunta. Das 11 unidades que compõem a apostila da criança, somente três não têm a primeira atividade com o comando organizado sob a forma de pergunta.

Pode-se reconhecer outro padrão entre as unidades. Todas elas têm comandos/ações de pintura e de desenho; a colagem está presente em dez das 11 unidades. Esses dados evidenciam certa regularidade na estrutura da proposta a ser desenvolvida durante todo o ano. Independentemente da temática, do conteúdo ou do conceito focado na unidade, em todas as etapas solicita-se das crianças a realização dessas ações.

Cada comando busca gerar uma ação da criança, e tem potencial para fortalecer o desenvolvimento. Se há predominância de um tipo de comando, o livro indica a falta ou a não legitimidade de algumas ações. Os aspectos abordados são importantes; a partir disso é necessário perceber se as ações das crianças ultrapassam o limite da vivência.

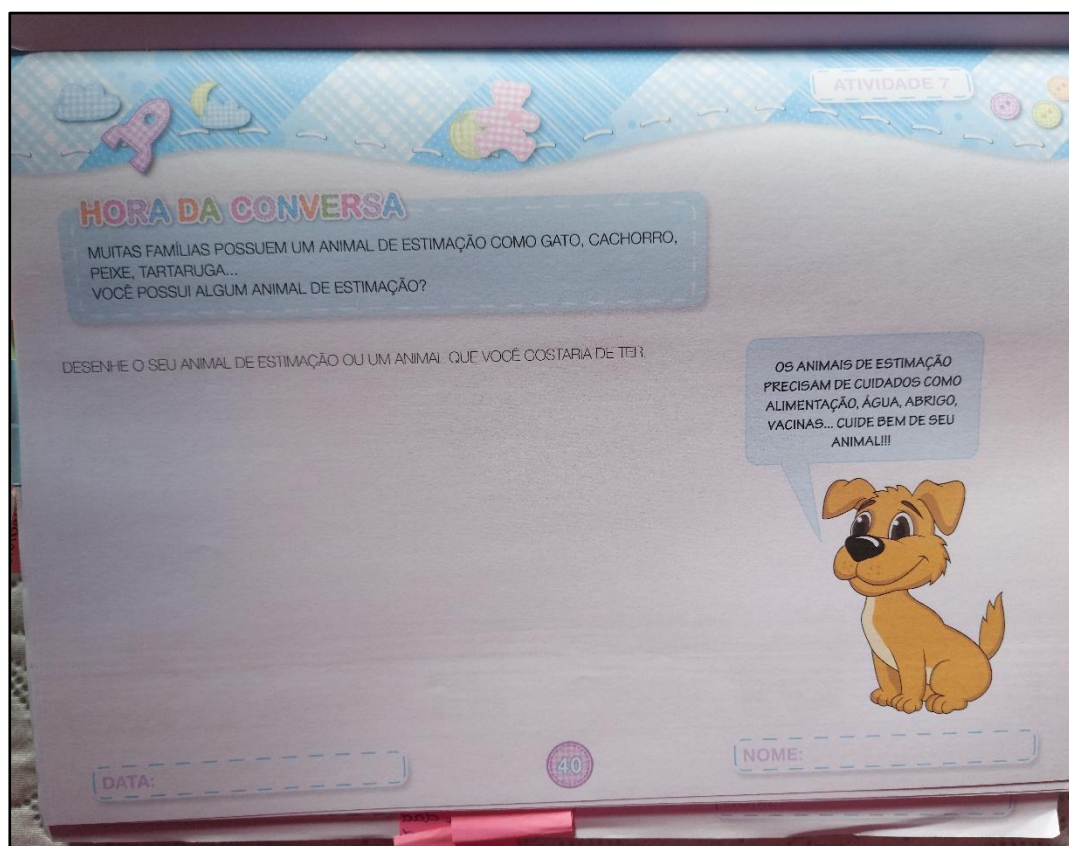
Figura 1 – Unidade 10, atividade 14.



Fonte: Shudo; Sallum, 2012, p. 132.

Na unidade 10, atividade 14, o comando limita-se àquilo que a criança gosta ou não de realizar com a família. Apesar de o desenho ser um aspecto importante para o desenvolvimento infantil, o conteúdo se mantém na vivência. Isso evidencia o privilégio da forma, ou seja, não importa o conteúdo, é o desenhar por si só. Conforme Benjamin (2019), trata-se da reprodutibilidade por si só. Percebe-se essa ação novamente na unidade 3, atividade 7.

Figura 2 – Unidade 3, atividade 7.



Fonte: Shudo; Sallum, 2012, p. 40.

A atividade afirma que muitas famílias têm um animal de estimação. O comando da atividade é para que a criança desenhe o seu animal de estimação ou o animal que ela tem vontade de ter. Várias atividades de desenho seguem a perspectiva de a criança desenhar o que gosta, desenhar uma ação, desenhar a casa dela. O desenho é importante em todas as fases da formação, tanto para a tomada de consciência sobre o espaço em que vive quanto para a representação de objetos, cenas de histórias, entre outros. Nesse sentido, é importante que, na escola, o desenho não se limite àquilo que é próprio da vivência da criança como ocorre na atividade em diálogo, pois, se assim o fizer, não se atingirá o nível da experiência (Benjamin, 2018).

As atividades de circular, contornar ou marcar x, por sua vez, exigem uma percepção de diferenciação, já que geralmente a criança é solicitada a realizar algumas dessas ações em imagens ou em figuras específicas. Essas ações requerem a discriminação, como:

Figura 3 – Unidade 8, atividade 8.



Fonte: Shudo; Sallum, 2012, p. 94.

A atividade solicita que a criança observe as imagens na página e circule as frutas. A ação de discriminar as frutas é importante, no entanto a atividade não sugere ser discutido o que é uma fruta. A ação da criança, novamente, pauta-se na sua vivência. Não há menção ao conceito de frutas e nem dos demais objetos da imagem. Conforme Adorno (1996), a vivência é a face da pseudoformação.

Cada unidade propõe o trabalho com um tema, um conteúdo ou um conceito (Shudo; Sallum, 2012). Apesar de o *Guia do professor* indicar que cada unidade tem por finalidade a exploração de um tema, conteúdo ou conceito, nem todas as atividades das próprias unidades destinam-se ao trabalho com o tema, conteúdo ou conceito proposto, havendo, inclusive, muitas que não se relacionam entre si.

No Quadro 1, apresenta-se o número de atividades de cada unidade e quantas dizem respeito ao tema proposto.

Quadro 1 – As unidades temáticas

Unidades	Atividades	Relação com o tema
1: Quem sou eu?	13	8
2: Todas as pessoas são iguais?	14	4
3: Como é a sua família?	10	4
4: Como é a sua casa?	12	10
5: O que você mais gosta de fazer na escola?	10	3
6: Como seria se o mundo fosse redondo?	14	10
7: Como está o tempo?	10	10
8: Que alimentos a natureza nos dá?	14	6
9: Se você fosse um animal, qual você seria?	15	10
10: Qual sua brincadeira preferida?	14	13
Datas comemorativas:	7	7

Fonte: Adaptado de Shudo; Sallum, 2012.

O Quadro 1 auxilia na percepção de que a maioria das unidades tem atividades que não acompanham o seu tema, com exceção das unidades sete e dez e a referente às datas comemorativas. Além de não seguirem os eixos temáticos, os comandos das atividades privilegiam uma ação desvinculada do conteúdo.

Galuch e Crochík (2016) explicam que, quando as atividades seguem uma mesma lógica, a estrutura é baseada em um mesmo padrão, a forma se sobressai ao conteúdo. Nesse sentido, compreende-se que, na primazia da forma, não importa o conteúdo se o objetivo for ligar um desenho ao outro.

O problema não está nas ações de a criança pintar, desenhar, circular, discriminar, entre outros, mas no fato de essas ações serem realizadas com fim em si mesmas, sem partirem de um processo para a compreensão de conceitos importantes para o desenvolvimento infantil. Forma e conteúdo precisam estar relacionados para a promoção de experiências. O privilégio da forma indica concepção formativa da técnica pela técnica (Galuch; Crochík, 2016).

Essas ações que ocorrem desvinculadas do conteúdo formativo expressam um aspecto próprio do sistema de apostilamento, sendo mais importante o registro da maioria das atividades, independentemente do conteúdo delas. Por exemplo, na unidade 4, a atividade 2 apresenta uma cantiga infantil sobre o pintor que vai colorir algumas partes da casa.

Figura 4 – Unidade 4, atividade 2.



Fonte: Shudo; Sallum, 2012, p. 45.

A partir de Benjamin (2007), compreende-se que é essencial o trabalho com a musicalização na educação infantil, haja vista que promove a imaginação, o aprendizado de novas canções, o conhecimento sobre objetos e animais, além dos próprios aspectos sonoros da música que podem ser explorados, como o timbre e a intensidade. Essas possibilidades e outras são primordiais para a educação infantil. Apesar disso, a atividade em destaque, mesmo depois de oportunizar às crianças ouvir e cantar uma canção infantil, solicita a ação de colorir uma bananeira. A bananeira é citada na música e pintar é importante, mas a atividade lúdica é minimizada para dar destaque ao registro. É como se cantar e dançar não fossem aspectos importantes para o desenvolvimento infantil.

É importante que a formação tenha por escopo eliminar os elementos que coisificam, desumanizam o sujeito (Adorno, 1996). Consequentemente, a consciência ao dissociar a forma do conteúdo fragiliza a compreensão, o que, por sua vez, inviabiliza o potencial formativo. A exigência por produtividade e o aligeiramento na sociedade administrada impede o tempo de análise e a reflexão tão necessários ao trabalhador. A educação tem adotado a mesma lógica.

Pode parecer que não há problema em solicitar que as crianças realizem ações desvinculadas, até porque se acredita que a coordenação motora está sendo desenvolvida. De fato, isso pode ocorrer, e então haverá crianças que sabem realizar diversas ações motoras sem compreender o porquê. Acaba-se por reproduzir, ou ensiná-las a viver conforme a estrutura produtiva. Além disso, Adorno (1970) defende que a primeira infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano. Em vista disso, é possível que a primazia pela forma gere efeitos futuros. Ainda Adorno (1996, p. 15) salienta: “nada do que, de fato, se chama de formação poderá ser aprendido sem pressupostos”.

A forma é tomada como central, assim como o fazer do trabalhador também é. Anteriormente, para se aprender um ofício, demandavam-se longos anos e a compreensão do processo como um todo e das partes. Conforme Marx (2013), a divisão do trabalho foi cada vez mais fragmentada em relação ao todo, logo, aprender uma profissão se tornou rápido, pois basta fazer, repetir e logo a prática pela prática alcança o nível aceitável. Reconhece-se que o trabalho com a coordenação motora na educação infantil é essencial, mas o registro não é a única forma para atingir esse objetivo.

Infere-se que concentrar-se apenas no registro é limitar as possibilidades de desenvolvimento e aproxima-se ao “fazer, fazer e repetir” exigido no mercado de trabalho alienado. É como se apenas uma ação estivesse sendo privilegiada, de modo semelhante ao que ocorre no setor produtivo: o trabalhador realiza uma ação ou duas ações durante todo o seu período de trabalho. Ao privilegiar um tipo de ação, acaba-se por minimizar outras. Ao contrário, entende-se que a educação infantil precisa ser o momento das mais diversas experiências. Conforme Benjamin (2019), pode-se compreender que a busca pela perfeição técnica dificultou a procura pela apropriação do conhecimento, e a reprodutibilidade técnica excluiu aquilo que era próprio do objeto, a característica que não era passível de reprodução idêntica. O sistema de apostilamento é também um fruto dessa reprodutibilidade e da indústria cultural.

3 O brincar

Historicamente, a educação infantil foi marcada por avanços em termos de legislação e da compreensão da especificidade da infância até se tornar a primeira etapa da educação básica (Nakata; Oliveira, 2019), conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 1996). Por isso, a educação infantil é um direito de todas as crianças.

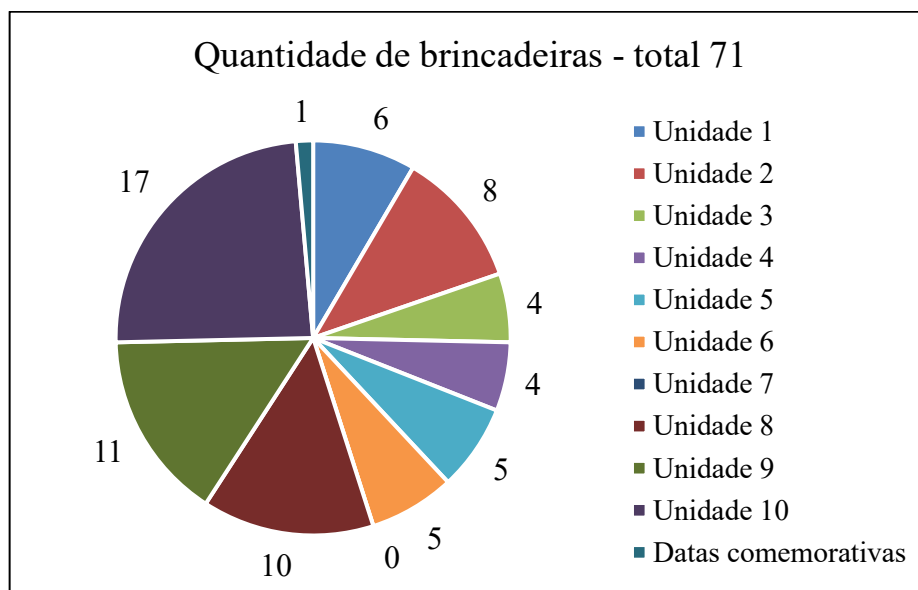
O brincar é amparado como direito de todas as crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 16, prevê: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990, p. 6). A infância deve ser repleta de momentos para brincar. Kramer (2000) afirma que são necessárias mudanças na infância com o intuito de fortalecer os seus aspectos próprios, assegurando o respeito às particularidades de cada pessoa, a tolerância, as condições humanas de vida e as possibilidades de rir e brincar. Destaca-se que, em grupos sociais, a palavra brincar refere-se ao “teatro, música, criação artística ou à prática de um esporte” (Kramer, 2000, p. 12). Nesse sentido, Kramer (2000) defende o dever de a formação assegurar o direito à experiência cultural às crianças, jovens e adultos para poderem usufruir do direito de brincar.

As orientações no *Guia do professor* salientam que o brincar é o fundamento da coleção. É por meio do brincar que “a criança aprende, descobre o mundo, relaciona-se, questiona, interage, desenvolve a linguagem, o raciocínio, os movimentos corporais etc.” (Shudo; Sallum, 2016, p. 8). Ademais, afirmam que, por meio desse brincar, as crianças vivem diversas experiências em diferentes situações, com intencionalidades conscientes ou não.

No *Guia do professor*, há uma crítica àquela visão de que a brincadeira está dissociada do momento educativo, enfatizando-se que a brincadeira deve ser contemplada durante diversas práticas educativas, assim como nas atividades de aprendizagem e nas práticas livres (Shudo; Sallum, 2016, p. 10). Diante disso, o que se compreende por atividades de aprendizagem? O brincar não é uma atividade de aprendizagem?

A qualidade das experiências geradas por meio da brincadeira também foi um dos temas discutidos por Walter Benjamin. Ao considerar a brincadeira como primordial para o desenvolvimento infantil, ressaltada pelos autores supracitados, a brincadeira e o brincar serão o foco neste momento. No entanto, previamente ao destaque do conteúdo das brincadeiras, considera-se relevante analisar a quantidade de atividades voltadas para o brincar proposto pela coleção em análise. Para isso, além das atividades que se configuram explicitamente como brincadeiras, considera-se o faz de conta e a contação de história.

Gráfico 2 – Quantidade de atividade de brincadeiras.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 2 indica quantas atividades são consideradas brincadeiras em cada unidade. Conforme destacado anteriormente, no *Livro da criança* apresenta as atividades e, além dessas, no *Guia do professor* há atividades que recebem caráter de sugestão, de modo a dizer que podem ou não ser realizadas. Quantificou-se as atividades de brincadeiras no *Livro da criança* consideradas obrigatórias em 31%, e as sugestões denominadas de “baú de ideias”, em 69%.

Diante disso, observa-se que, apesar de a coleção defender o brincar como aspecto primordial na educação infantil, o discurso que a fundamenta não é materializado nas atividades, e isso expressa uma concepção de formação. Defende-se o brincar, mas ele não é privilegiado nas atividades obrigatórias. As atividades do “baú de ideias” podem ou não ser realizadas, sendo assim, não há como assegurar sua execução.

Além da questão da quantidade das atividades, é preciso olhar para o seu conteúdo. Destaca-se a unidade 10: “Qual a sua brincadeira preferida?”, unidade na qual todas as atividades são propostas de brincadeira.

A infância, como salienta Benjamin (2007), necessita ser compreendida com base na seriedade que ela possui. Há de se considerar as particularidades da infância como momento no qual o prazer é frequente, mesmo que os sentimentos de culpa e de felicidade oscilem. O encanto com que a vida infantil se manifesta não elimina sua seriedade.

Nesses termos, a infância é concebida como uma fase de encantos, repleta de descobertas e de sentimentos. Nessa fase, todas as possibilidades devem ser consideradas. Conforme Benjamin (2007), não é negar o encanto, mas por meio dele compreender que os aspectos únicos das crianças, em sua maioria, não perduram para as outras fases da vida, porém influenciarão a sua formação como pessoa.

Além dos avanços biológicos, a infância é um período da vida marcada pelo desenvolvimento de um ser humano histórico e social que sente as transformações da conjuntura social e cultural de dado tempo. Entende-se a criança como um ser ativo, criativo e crítico, que observa e problematiza a realidade. Ela expressa-se, principalmente, por meio da linguagem oral e corporal quando atua sobre seu contexto social. A criança, como ser em constante desenvolvimento, necessita do acesso aos conhecimentos culturais de maneira ativa, de modo que, ao aprender, também se transforme e contribua para a produção da cultura (Silva; Furlan, 2023).

Diversas atividades têm o potencial de estimular o encanto próprio da infância. Se considerado, pode-se entender que não há necessidade de serem criados objetos que se adequam às crianças, já que o mundo está repleto “dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil” (Benjamin, 2007, p. 57). As crianças têm curiosidade e admiração por observar e imitar profissionais trabalhando, e essa observação possibilita que elas conheçam e apreendam o mundo pelo olhar infantil que culmina na constituição de um mundo das crianças dentro do contexto geral (Benjamin, 2007).

Objetos que captam a atenção das crianças têm relação com profissões e são substanciais para compor os momentos de faz de conta. Destaca-se a atividade “baú de ideias 3 – Brincar de fotografar”, presente na unidade 1 do *Guia do professor*. A proposta é que as crianças brinquem com uma caixinha ou outro objeto que se assemelhe a uma câmera e, então, façam de conta que estão fotografando uns aos outros. Trata-se de uma atividade positiva no sentido de utilizar objetos de um ofício, tal como indica Benjamin (2007). Chama-se, porém, a atenção o fato de essa atividade ser apresentada entre as complementares e não as obrigatórias.

Os brinquedos são uma forma de retratar a própria cultura e o desenvolvimento técnico de uma sociedade. No ensaio *Velhos Brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Markische Museum*, Benjamin (2007) discorre acerca de uma exposição de brinquedos infantis de crianças burguesas atrelados ao contexto de desenvolvimento produtivo de Berlim dos séculos XVIII e XIX.

Benjamin (2007) não menciona brinquedos no sentido único; discorre sobre outros materiais que compuseram a exposição como “jogos de salão, também blocos de construção, pirâmides natalinas, câmaras ópticas, para não mencionar ainda livros, material ilustrado e lâminas para a aula visual” (Benjamin, 2007, p. 81). De acordo com o autor, por um olhar desatento, estes objetos podem parecer incomuns, no entanto oferecem uma visão mais completa sobre os brinquedos do que exposições que se limitam a objetos que foram construídos especificamente como brinquedos.

No ensaio *O contador de histórias considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, Benjamin (2018) afirma que o desenvolvimento do capitalismo levou à perda da capacidade de narrar histórias conservadas entre gerações pela tradição e pela interação entre as pessoas. Apesar de indicar essa crítica, Benjamin (2018) instiga a busca por se manter boas histórias, uma vez que são possibilidades de experiência. É certo que aqueles momentos em volta da fogueira em que grupos se reuniam não voltarão, muito embora outros momentos ainda possam existir.

Nas ações práticas, os brinquedos passam por modificações, algumas vezes, diferenciando-se da própria função para a qual foram construídos. De acordo com Benjamin (2007), ao contrário do que pensam, isso não ocorre pelas mãos dos especialistas em brinquedos, dos educadores ou dos escritores, mas pelas ações das próprias crianças durante o ato de brincar, pois elas ressignificam os objetos. Não importa se é a boneca mais maravilhosa; depois de “extraviada, quebrada e consertada” (Benjamin, 2007, p. 87), ela é convertida em instrumento proletariado na ludicidade da comuna infantil.

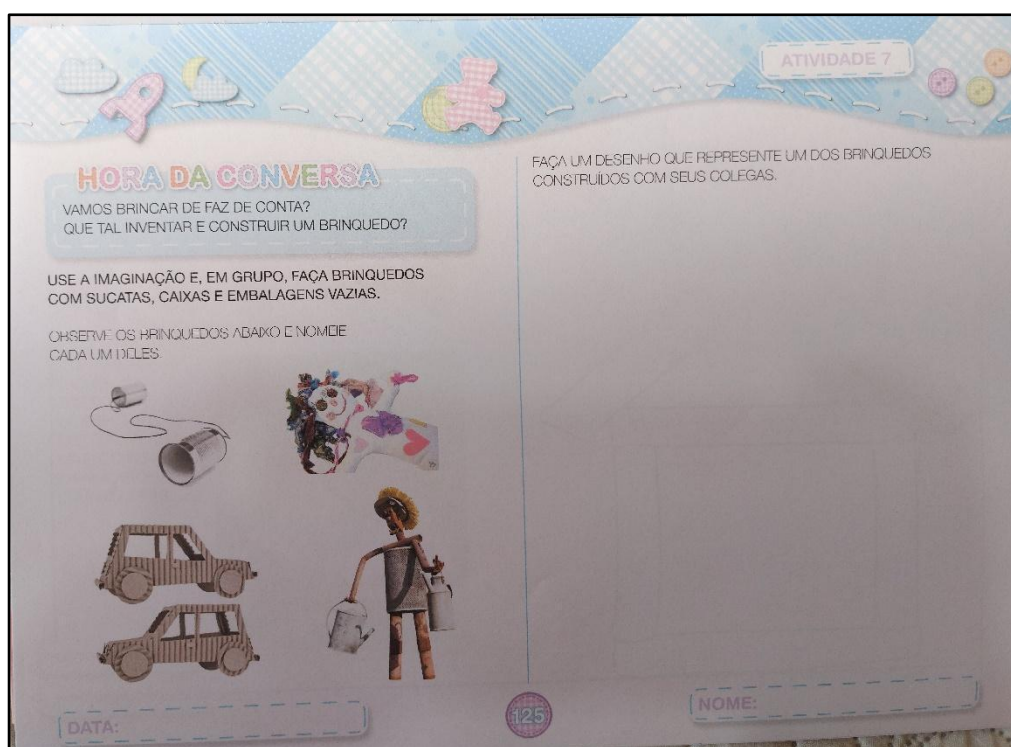
Os brinquedos e as brincadeiras infantis pertencem a um contexto social; as crianças são expressão das interações com as pessoas que constituem sua classe social. Nesse sentido, os brinquedos e as brincadeiras demonstram características desse grupo, bem como as relações das crianças com seus membros (Benjamin, 2007). As brincadeiras propostas na apostila da *Coleção Brincar e Pensar*, sobretudo as da unidade dez, não sugerem a reflexão histórico-cultural acerca das brincadeiras. Esse aspecto poderia ser uma forma de a criança ressignificar experiências consubstanciadas em brincadeiras como pular corda, que é fruto das interações entre as pessoas e remetem a um contexto histórico.

As brincadeiras propostas pela *Coleção Brincar e Pensar* são dignas de atenção, apesar disso, por não retomarem a história, pois perde-se a possibilidade de uma prática que valoriza

a memória e os aspectos culturais. Valorizar conhecimentos históricos é compartilhar o saber acumulado, portanto, é valorizar práticas que potencializam experiências. (Benjamin, 2007).

Adorno (1970), no texto “O que significa elaborar o passado”, afirma que a sociedade, com a tendência de não valorizar o passado, na tentativa de esquecê-lo, favorece novas formas de barbárie. Benjamin (2007) valoriza a história, por exemplo, ao se referir às exposições de brinquedos ou à própria estrutura das cidades no contexto de fortalecimento do capitalismo como expressão social, histórica e cultural de um dado momento.

Figura 5 – Unidade 10, atividade 7.



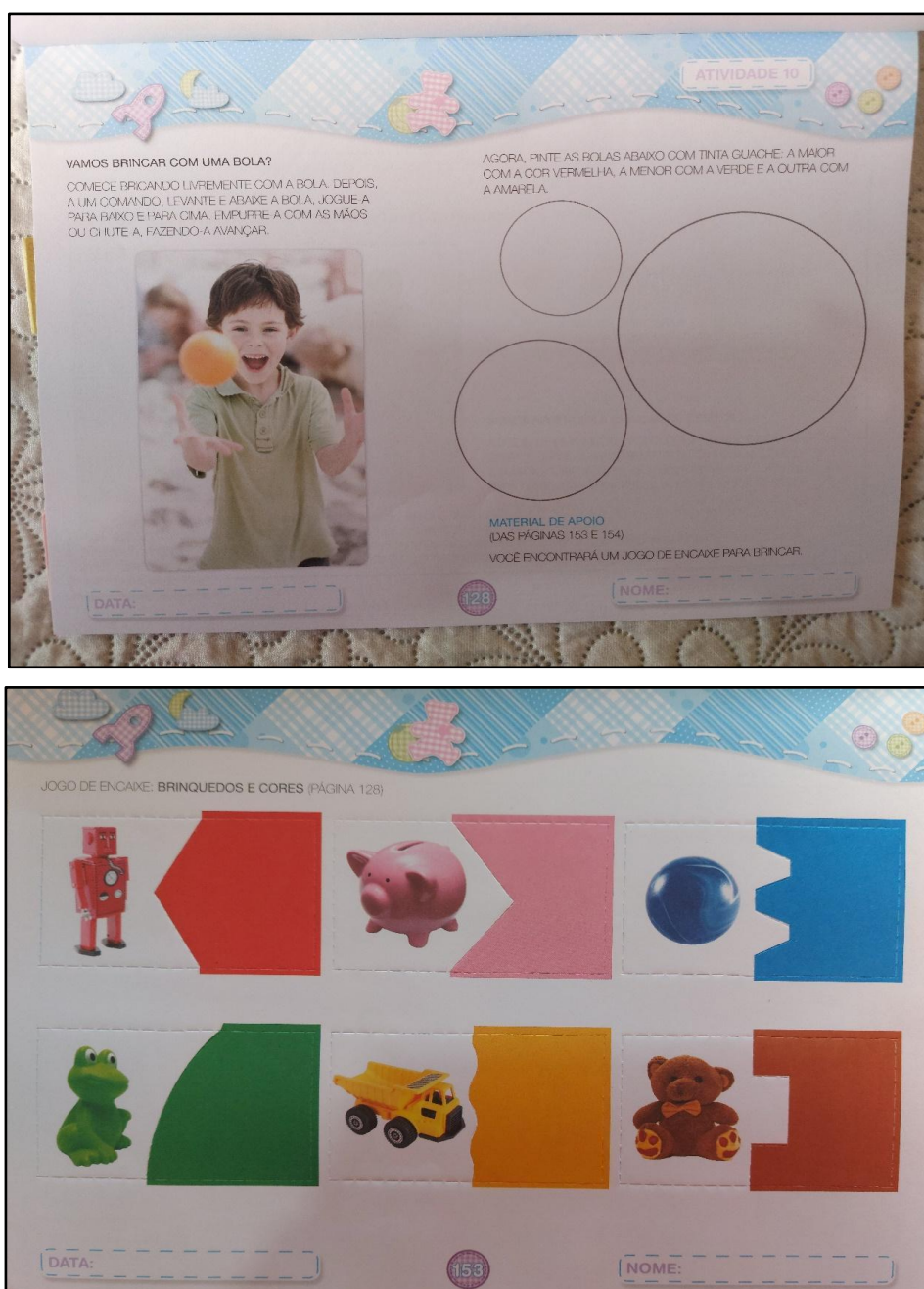
Fonte: Shudo; Sallum, 2012, p. 125.

Na atividade 7, que tem como tema os brinquedos de sucata, a história dos brinquedos ou discussões sobre tipos de brinquedos utilizados em países diferentes não são objeto de discussão. Uma simples conversa com pessoas mais velhas poderia ser uma rica experiência, já que as crianças poderiam, pela narração, conhecer brinquedos antigos, como eram fabricados e com quais materiais, entre outros aspectos.

Diversos brinquedos antigos eram produzidos em madeira ou em estanho, infere Benjamin (2007), diferentemente de como são feitos os brinquedos atualmente. Portanto, a

narração acerca dos brinquedos ou das brincadeiras antigas apresenta-se como possibilidade de a criança “viajar” no tempo, de aprender como esses objetos fizeram parte daquele contexto, de saber quem os fabricava e quem os possuía. Esse é um conhecimento histórico.

Figura 6 – Unidade 10, atividade 10.



Fonte: Shudo; Sallum, 2012, p. 128 e 153.

Os brinquedos precisam ser compreendidos para além de objetos, ou seja, precisam ser compreendidos como retrato de uma cultura (Benjamin, 2007). Destaca-se a atividade 10 da unidade 10, na qual há o direcionamento para o jogo de encaixe do material de apoio. O jogo é sobre brinquedos e cores, havendo a figura de alguns brinquedos, sendo eles: um robô, um porquinho de guardar moedas, um sapo de plástico, um caminhão de carga, um urso de pelúcia e uma bola.

Se os brinquedos estão relacionados com a cultura de uma sociedade, os brinquedos contemplados também demonstram isso? Qual é o tipo de referência que está sendo apresentada às crianças? Será que os próprios modelos de brinquedos apresentados não são também uma forma de influenciar o tipo de brinquedo que essas crianças devem apreciar? De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural fornece a todo momento estímulos que direcionam o consumo.

Os brinquedos, em sua relação com a cultura, também sofreram transformações com o próprio desenvolvimento do capitalismo. De acordo com Benjamin (2007), observar brinquedos em lojas é ver o retrato do capitalismo, pois o brinquedo é decorrente da cultura econômica, sobretudo pela concepção cultural da técnica. Por outro lado, isso não quer dizer que os brinquedos com traços mais primitivos são mais antigos, uma vez que aquilo que se conhece como “arte popular” são os resquícios “de bens culturais de uma classe dominante” (Benjamin, 2007, p. 100) que se revigoram ao serem consumidas por um corpo social mais vasto.

Os brinquedos apresentados na atividade 10 são, em sua maioria, fabricados em plástico. Conforme Benjamin (2007) e Meira (2003), os brinquedos foram perdendo suas peculiaridades, sua originalidade, passando por um processo de “plastificação”. O faz de conta, conforme Kishimoto (2001) é expresso por meio dos jogos de papéis ou da relação sociodramática, é a brincadeira na qual acontecimentos imaginários prevalecem e, por meio deles, as crianças enriquecem os momentos de criação e imaginação. Oliveira e Rubio (2013) destacam que brincadeiras de faz de conta estimulam o desenvolvimento da imaginação, da organização, da elaboração de regras. São possibilidades para o aprendizado do mundo adulto, pois as crianças elaboram situações muito semelhantes às vividas na realidade.

O potencial do faz de conta perpassa o desenvolvimento da confiança, da autoestima e da autonomia, já que a criança faz o que, na realidade, não lhe é permitido fazer sozinha: cozinhar, dirigir, passear, entre outros. Também a resolução de problemas faz parte dessas

brincadeiras, pois pode ser que determinado fato não aconteça tal como foi planejado ou que as próprias crianças acrescentem desafios às situações, já que a imaginação é livre. Na *Coleção Brincar e Pensar*, observa-se a proposta de atividades de faz de conta, como a atividade 7 da unidade 7 (já citada), a qual sugere que as crianças brinquem de faz de conta com brinquedos de sucata.

As crianças gostam de repetir brincadeiras, atividades e experiências que lhes proporcionam prazer. Pela repetição, ela passa por momentos de retorno e de recriação do que já foi vivido. Por isso, a essência do brincar não é a dimensão do “fazer como se”, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformando a experiência mais comovente em hábito” (Benjamin, 2007, p. 102). Isto põe em evidência a brincadeira e o brincar durante a infância, como momentos de constituição de hábitos, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Retorna-se então às brincadeiras propostas pelo material em foco. A maior parte delas está na categoria das ações sugestivas e não como componente obrigatório. Além disso, apesar de ter pelo menos uma brincadeira em cada unidade, a maioria delas está na unidade 10, a última, levando o leitor a pensar que, se o professor não a consultar para propor brincadeiras, elas podem ser reduzidas em favor de tempo para o preenchimento da apostila.

A falta de uma frequência intensa nas atividades é contraditória do ponto de vista de uma proposta formativa que afirma privilegiar o brincar. Ao enfatizar a importância do brincar e da sua repetição, Benjamin (2007, p. 101) diz: “e de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial”.

Além dos aspectos já apontados, as atividades de brincar, sugeridas como obrigatórias, sobretudo as da unidade 10, dão indícios de que o ato de brincar é visto como pretexto para a realização de atividades de registro no papel. Conforme exposto, todas as atividades da unidade 10 solicitam que a criança faça um registro. Com essa observação, não se expressa uma posição contrária ao registro, mas chama-se a atenção para um fato que se relaciona à concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, pois ao brincar de faz de conta, por exemplo, a criança está representando e si mesma se desenvolvendo. Todavia, a ênfase no registro no papel responde à concepção de educação infantil como um momento de preparação para a alfabetização, e demonstra que essa preparação ocorre, prioritariamente, por atividades que devem ser registradas na apostila. Talvez seja por esse motivo que o brincar se sobressaia nas

atividades de caráter sugestivo, em vez de se apresentar com mais frequência nas atividades sugeridas como obrigatórias.

A educação infantil, por sua especificidade, tem por atividade fundamental o brincar; por meio dele, as crianças têm a oportunidade de aprender, desde que esse processo seja ativo e rico em conhecimentos advindos da tradição social. É preciso ensinar as crianças a pensar, criar e inventar, “uma educação comprometida com a formação humana de forma que desenvolva integralmente estas crianças” (Nakata; Oliveira, 2019, p. 9). Por isso, os espaços e tempos na instituição escolar devem ser organizados para que a criança experiencie e produza cultura por meio de atividades lúdicas que estimulem a criatividade e a imaginação.

Observa-se, então, que o próprio material apostilado, ao mesmo tempo que defende o brincar como elemento substancial na educação infantil, também prioriza o registro nas próprias atividades com brincadeiras. Contraria-se, inclusive, a concepção apresentada no *Guia do Professor*, no qual as autoras afirmam que tal material busca superar uma educação tecnicista, embora o próprio material faça uma proposta de atividades em que a técnica se sobrepõe ao conteúdo. A pseudoformação, de acordo com Adorno (1996), vende-se como a formação ideal, aquela que contempla o necessário para uma digna formação; todavia, os seus desdobramentos expressam o contrário. Dessa forma, percebe-se, na *Coleção Brincar e Pensar*, que o discurso envolve o brincar como o elemento chave, mas as propostas de atividades demonstram que outros elementos se sobrepõem ao brincar.

4 Vivência, experiência e linguagem

Considerando-se a concepção de experiência em Walter Benjamin, ressalta-se, apesar do autor (2018) apontar os limites da experiência nos tempos atuais, ele deixa vestígios de esperança para que, mesmo diante das modificações na sociedade moderna, a experiência formativa possa florescer. De acordo com Benjamin (2018), a experiência é um processo formativo; a partir dela, há o aprendizado de conhecimentos importantes para a vida e para a constituição do ser humano.

Na atualidade, há na escola uma possibilidade para cultivar experiências formativas por meio do compartilhamento de conhecimentos de forma crítico-reflexiva, a fim de que seja possível constituir uma formação verdadeiramente humana, contrária àquela criticada por Adorno (1996) e denominada por ele como “pseudoformação”. Isso porque, apesar dos avanços

científicos, a sociedade retrocedeu do ponto de vista humano. Conquistaram-se possibilidades de acabar com a fome e viabilizar vida digna para todos e, no entanto, milhões de pessoas continuam a viver marginalizadas, e a concentração de riqueza nas mãos de poucos segue crescendo.

A pseudocultura é contrária à formação cultural. Há distinção entre a formação cultural (*bildung*), conceito central para a emancipação humana e a pseudoformação (*hallbildung*). Para Mashiba (2013), a formação cultural *bildung* “[...] é aquela que contempla a ciência, a arte e a filosofia” (Mashiba, 2013, p. 112) relacionada permanentemente com a “autonomia, liberdade e a adaptação do indivíduo” (Mashiba, 2013, p. 112), de modo que nem as ciências se sobressaíam sobre a autonomia, nem o contrário. A formação cultural deve aliar tais elementos. Nesse sentido, a pseudoformação pode ser compreendida como supressora da formação, uma vez que converteu os bens culturais em bens de consumo e de troca; o que é vendido como cultura é o desenvolvimento produtivo expresso nas mercadorias e não o desenvolvimento de uma formação verdadeira, nesse caso, o sistema de apostilamento também é uma mercadoria. A pseudoformação impede a crítica, por isso é neutralizadora de um pensamento dialético.

Dos escritos de Adorno (1996), é possível depreender que, para ele, a pseudocultura não representa uma formação pela metade, mas uma educação completa, porém falsa no sentido da formação cultural. Não se trata da eliminação da cultura, mas do privilégio de uma cultura que se tornou por inteiro, que forma a subjetividade não somente na escola, mas em todos os segmentos sociais, formando a subjetividade adaptativa. É o ajustamento às formas de vida capitalista que não privilegiam a dignidade humana.

Ao revés da pseudoformação, defende-se uma experiência formativa com conhecimentos abordados de maneira crítica e reflexiva, pois o conhecimento por si só já foi alcançado e não promoveu uma sociedade humana. Conforme Adorno e Horkheimer (1985), o conhecimento foi instrumentalizado em nome da manutenção da ordem capitalista.

Há que se destacar que a constituição de um indivíduo crítico-reflexivo não é imediata, ela é um processo do qual participam todas as etapas da educação. Nesse sentido, na educação infantil o trabalho com conceitos de todas as áreas possibilitará o desenvolvimento de um pensamento complexo (Adorno, 1996; Benjamin, 2007).

Para o compartilhamento de conhecimentos e de experiências, a linguagem exerce papel fundamental: por meio dela é possível socializar os aprendizados entre as pessoas,

principalmente entre gerações. O próprio Benjamin (2007) dedicou-se a pensar a questão da linguagem.

Em vista desse contexto social e da necessidade de buscar experiências formativas apontadas tanto por Benjamin (2018) quanto por Adorno (1996), faz-se necessário analisar o material da *Coleção Brincar e Pensar*, ao se buscar perceber se as atividades, sobretudo as que envolvem a linguagem, estão contribuindo para a experiência ou para a vivência. Que formação está sendo privilegiada?

Os pressupostos teóricos da *Coleção Brincar e Pensar* apresentados no *Guia do Professor* destacam a questão da experiência, inclusive estruturando os aprendizados em âmbitos de experiência; no entanto apresenta-se um conceito de experiência diferente do ressaltado por Benjamin (2007).

Além disso, afirma-se que a estrutura curricular da *Coleção Brincar e Pensar* considera os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A organização curricular para essa etapa da educação deve ter por fundamento eixos norteadores: “as interações e a brincadeira e garantir experiências” (Shudo; Sallum, 2016, p. 13). Dentro desses eixos, apresentam-se alguns princípios de aprendizagem e desenvolvimento (a serem destacados posteriormente).

Além disso, conforme o *Guia do Professor*, o material é estruturado em três âmbitos de experiência, sendo: “descoberta de si mesmo; descoberta dos meios social e natural; e intercomunicação e linguagens” (Shudo; Sallum, 2016, p. 14), expressos em quadros. Para cada âmbito desses, há eixos que devem ser contemplados. Os eixos também são expostos em forma de quadro, apresentando os conteúdos relativos ao próprio eixo.

Sobre os quadros, de modo geral, os conteúdos contemplados nos âmbitos e eixos de experiência são primordiais para a fase da educação infantil. São aspectos que fundamentam desenvolvimentos nessa fase e que promoverão futuros aprendizados. Diante disso, deve-se olhar para as atividades que compõem o material, buscando-se perceber como esses aspectos são contemplados.

Antes de se olhar especificamente para as atividades, faz-se necessário destacar o conceito de linguagem pautando em Walter Benjamin, em vista do papel fundamental da linguagem para a realização de experiências. De acordo com o autor (2013), a linguagem é toda expressão espiritual humana, por isso, é possível refletir acerca da linguagem da música, da

arte, da jurisprudência (não como a língua que é utilizada nos tribunais), uma linguagem da técnica, mas não como uma língua que é propriedade dos técnicos. Nesse sentido, “língua ou linguagem significa o princípio que se volta para a comunicação de conteúdos espirituais nos domínios em questão: na técnica, na arte, na jurisprudência ou na religião” (Benjamin, 2013, p. 50).

A comunicação por meio das palavras é um tipo de comunicação utilizada pelos humanos, que constitui e viabiliza a existência das linguagens da jurisprudência e da poesia, por exemplo. Além disso, a linguagem também abrange diversas manifestações, seres e objetos que constituem a natureza inanimada e animada. Nessa natureza, não há elementos que de uma forma ou de outra não se relacionem com a linguagem, pois seu conteúdo espiritual precisa ser comunicado (Benjamin, 2013).

Língua e linguagem, segundo Benjamin (2013), não possuem exatamente o mesmo significado. A linguagem refere-se a toda comunicação que manifesta um conteúdo espiritual. Para perceber a essência linguística, é preciso de antemão entender qual a essência espiritual que ela expressa. Uma língua, seja ela inglesa, francesa ou qualquer outra, não é a manifestação comunicativa de tudo que é possível expressar por meio dela, ela exprime diretamente aquilo que é comunicável no interior dela, ou seja, “a essência espiritual que se comunica na língua não é a própria língua” (Benjamin, 2013, p. 51) – trata-se de um conteúdo diferente dela.

Não é possível pensar na natureza, nos objetos e nos seres sem que, de alguma forma, estejam relacionados ou remetam à linguagem, infere Benjamin (2013). Nessa linha de raciocínio, Campesato (2022) pontua que, ao pensar nas formas de ensinamento e comunicação de grupos antigos, como alguns grupos na África e os próprios indígenas no Brasil, é possível perceber o quanto a linguagem fazia parte das suas interações e dos ensinamentos, como os grupos reunidos contando histórias de vida e aprendizados que tinham potencial para serem experiências formativas.

Considerando as asserções do autor acerca da linguagem como elemento essencial na sociedade, compreende-se ser relevante para a percepção do modelo formativo olhar para o aspecto da linguagem no sistema de apostilamento em destaque. Seguem algumas atividades voltadas para a linguagem:

No Gráfico 1, “As atividades comandos/ações”, destacou-se a quantidade de atividades voltadas para a linguagem oral, considerando-se aquelas que contemplam perguntas a serem respondidas oralmente pelas crianças. Pontua-se que, na maioria das unidades, a primeira

atividade é a do grupo de atividades com perguntas, além disso, no decorrer das unidades, há mais atividades. Diante da verificação das atividades, percebe-se uma quantidade relativamente significativa de atividades sobre a linguagem, porém compreende-se que o foco não deve ser na quantidade, e sim no conteúdo dessas atividades.

Selecionou-se quatro atividades de unidades diferentes.

Figura 7 – unidade 3 - atividade 3



Fonte: Shudo; Sallum, 2012, p. 36.

A atividade da figura 7 pode estar relacionada ao primeiro princípio no *Guia do Professor* da coleção. A partir da fundamentação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, intenciona-se que as práticas pedagógicas contempladas na apostila “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” (Shudo; Sallum, 2016, p. 13). Esse é um aspecto importante na educação infantil: o conhecimento de si e do mundo à sua volta e a interação com outras pessoas. Nessa interação, a linguagem tem papel primordial: é por meio dela que as relações são constituídas.

Apesar dessa atividade parecer atingir o princípio citado, ela não avança para o nível da experiência conforme é a intenção da própria coleção. As perguntas do quadro "a hora da conversa" até poderiam ter potencial para experiência se fossem mais exploradas ou abordadas de outra maneira. A criança poderia citar as atividades divertidas que pratica com a família, mas, ao se perguntar se o aluno já realizou uma viagem e para onde foi, as respostas poderiam ser apenas sim e o local.

É importante destacar que, para Benjamin (2013), a linguagem como comunicação do espírito precisa ultrapassar apenas a nomeação, como dizer o que gosta ou não de fazer. Uma experiência formativa precisa abordar conhecimentos além das preferências da criança. Conforme Benjamin (2018), é necessário abordar os ensinamentos da experiência. No caso da atividade em questão, o foco do conteúdo não está na socialização de experiências, mas no fato de dizer ou não se foi e do que gosta de fazer com sua família.

Benjamin (2018) salienta que as narrações não buscavam oferecer aos ouvintes as respostas prontas, o ensinamento pronto, a reflexão pronta. Esse discurso promove a experiência por meio de um movimento que instiga o ouvinte a refletir sobre o que ouviu, considerando os conhecimentos que já possui. Uma das falhas das narrações atuais é buscar uma resposta determinada, ou um fim pronto, sem explorar o processo. Na pergunta “você já fez uma viagem com a sua família?”, não há como saber o que a criança responderia, mas a forma como é elaborada a questão a leva facilmente a responder que sim ou que não. Neste momento, não há indicação da apostila, da criança ou do professor, para que o docente apresente a história de uma viagem abordando conhecimentos importantes para as crianças intencionado à experiência.

Figura 8 – Unidade 5 - atividade 2.



Fonte: Shudo; Sallum, 2012, p. 57.

Na atividade da figura 8, destacam-se dois princípios relacionados aos comandos:

- Possibilitem 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;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; (Shudo; Sallum, 2016, p. 13).

O desenho é uma forma de linguagem muito importante, principalmente na educação infantil, na qual, muitas vezes, as crianças conseguem expressar algumas coisas que não conseguem por meio da linguagem oral. Além disso, a atividade apresenta o parque infantil, um importante recurso para o trabalho com a coordenação motora, o equilíbrio, os próprios conceitos de dentro, fora, antes e depois, já que pode ser utilizado para que as crianças compreendam quem estão dentro ou em cima, fora ou ao lado de um brinquedo. Além disso, o recurso é utilizado coletivamente e as crianças são ensinadas a esperar a sua vez para utilização de um brinquedo.

Os dois princípios destacados podem ser contemplados relacionados a essa atividade quando as crianças vão para o parque brincar. O guia do professor sugere que o docente leve os alunos ao parque e explore as possibilidades, o que é essencial para o desenvolvimento infantil; no entanto, ao retornarem para a sala, o foco não é a socialização por meio da linguagem do que realizaram no parque, mas a necessidade do registro da brincadeira. Conforme Benjamin (2018), antes do desenvolvimento da imprensa, as interações ocorriam por meio da linguagem. Com o avanço da tecnologia, o que era oral passou a ser registrado em forma de escrita. Registrar não é inadequado, embora a atividade expresse uma visão de que o brincar e a linguagem sejam até relevantes, mas o registro supera os dois, tornando-se primordial. Característica da reprodutibilidade técnica analisada por Benjamin (2019), o importante é a técnica e não o que é único de cada objeto ou momento.

Figura 9 – Unidade 7 - atividade 7.

ATIVIDADE 7

EM DIAS QUENTES DEVEMOS TOMAR MUITA ÁGUA E SUCOS PARA HIDRATAR O CORPO.

VAMOS PREPARAR UM REFRESCO?

ACOMPANHE A LEITURA DA RECEITA LIMONADA DELICIOSA E AJUDE NO PREPARO.

CREIE UMA ILUSTRAÇÃO PARA A RECEITA.

LIMONADA DELICIOSA!

INGREDIENTES:

- 2 XÍCARAS DE AÇÚCAR
- 10 XÍCARAS DE ÁGUA
- 2 XÍCARAS DE SUCO DE LIMÃO FRESCO
- GELO A GOSTO

MODO DE PREPARO:

EM UMA JARRA, MISTURE TODOS OS INGREDIENTES E SIRVA EM SEGUIDA.

RECEITA

VOCÊ GOSTOU DO REFRESCO?

QUANTOS INGREDIENTES FORAM UTILIZADOS NA RECEITA?

HORA DA CONVERSA

QUAL É O SEU REFRESCO OU SUCO PREFERIDO?

DATA: _____

86

NOME: _____

Fonte: Shudo; Sallum, 2012, p. 86.

Na atividade da Figura 9, pensando na relação quantitativa dos ingredientes, destaca-se: “Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas

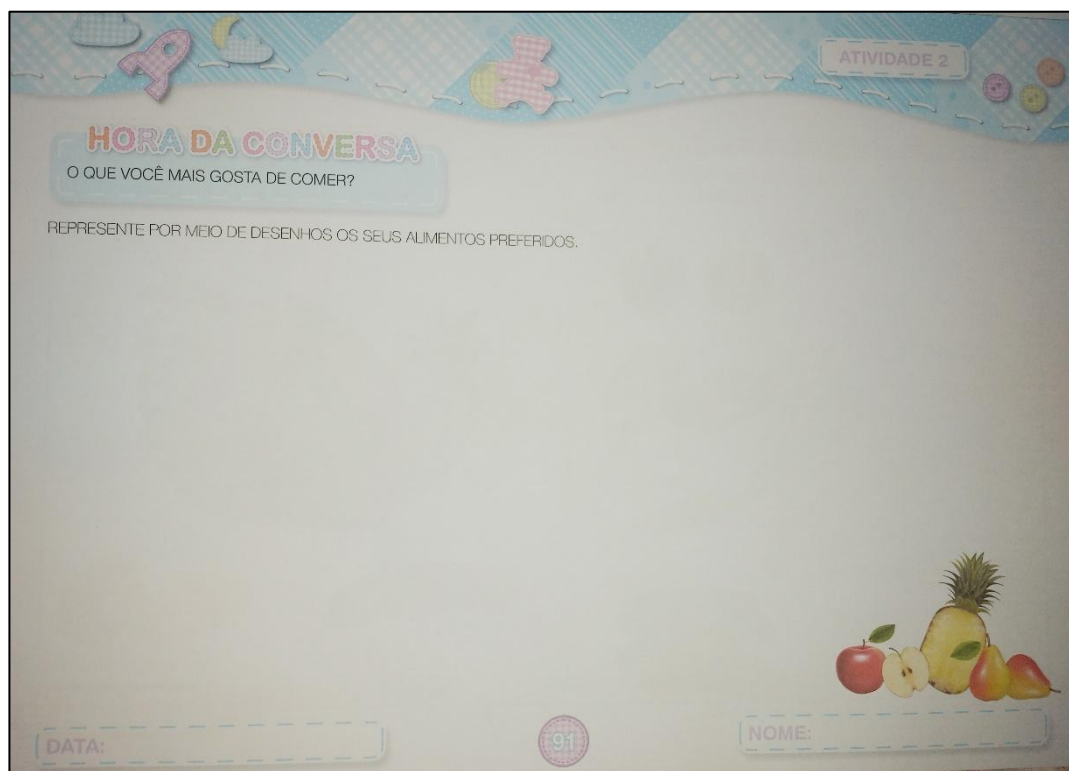
e orientações espaço-temporais” (Shudo; Sallum, 2016, p. 13). As noções de quantidade são particularidades essenciais para futuros desenvolvimentos, por isso, trabalhá-las na educação infantil é primordial. Essa atividade faz parte de uma unidade que se propõe a abordar sobre o clima. O objetivo dessa atividade é ensinar para as crianças um refresco que elas possam consumir em dias quentes.

A preparação do refresco é interessante se elas não aprenderam em casa, por exemplo. Há uma pergunta sobre a quantidade de ingredientes, utilizando um recurso favorável para a noção de quantidade, mas é apenas essa pergunta. Os demais questionamentos, outra vez, são sobre gostar ou não de algo, evidenciando a vivência. Para finalizar, solicita-se na atividade que a criança ilustre a receita. A ilustração, como já mencionado, é importante, mas se o foco da atividade era esse momento de aprender a fazer um refresco, quais ingredientes são necessários e por que a necessidade do registro? A ilustração toma um lugar de registro nesse momento, não figurando como linguagem.

Os aspectos únicos do aqui e do agora, para Benjamin (2019), são minimizados em valorização da técnica. Essa característica é própria de uma sociedade orientada pelo capitalismo, na qual os momentos únicos são superficiais ou inexistentes, e o foco é o resultado que, no mercado produtivo, é a mercadoria e, na instituição de ensino, tem sido o registro. É um delineamento da formação para que as crianças se acostumem que o que é importante é o resultado da técnica e não o processo. É por esse movimento, conforme Marx (2013), que, diante do desenvolvimento da indústria, a divisão do trabalho resultou na perda da compreensão, por parte do trabalhador, de todo o processo; o olhar é apenas para o resultado.

A primazia pelo registro apresenta outro problema, a supressão da reflexão. Isso porque, conforme Adorno (1996), ao abster-se das discussões ao longo do processo, abstêm-se também do momento de reflexão. Se o processo não é o importante, então, no caso da atividade 7, por exemplo, mesmo que isso não seja o aspecto essencial da atividade, as crianças não são convidadas a relatarem sobre o fazer da limonada, nem sequer pergunta-se a elas como foi. É como se elas fizessem a limonada apenas para fazer uma ilustração. Indica-se um retorno ao aprender a fazer, ação desvinculada de qualquer reflexão.

Figura 10 – Unidade 8 - atividade 2.



Fonte: Shudo; Sallum, 2012, p. 91.

Na figura 10, considerando que, por meio dessa atividade, há a possibilidade de expressão por meio de duas linguagens. Destaca-se: “Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (Shudo; Sallum, 2016, p. 13). A atividade oportuniza a expressão por meio de diferentes linguagens, porém o conteúdo da atividade é da vivência. As crianças, por volta dos 3 (três) ou 4 (quatro) anos, faixa etária a que se destina esse material da coleção, já possuem seleção pelos alimentos que gostam ou não, e expressam isso para a família de diversas formas. Essa atividade não promove o trabalho com algum conceito ou noção essencial para a aprendizagem no que tange à alimentação.

O estímulo da linguagem é limitado aos gostos pessoais, impedindo a realização de um momento no qual a linguagem seja base para exploração do conteúdo formativo sobre os alimentos, conforme sugere Benjamin (2013). A criança pode dizer que gosta de comer batata frita, e sua ação após isso é desenhar tais alimentos. A linguagem não é potencialmente explorada como forma de explicar que cada alimento tem uma função no organismo, por isso,

apesar de suas preferências, é importante diversificá-los, ou seja, falta o conteúdo que poderia ser compartilhado por meio da linguagem, objetivando a promoção de experiências.

A constituição de uma formação verdadeiramente humana é perpassada por experiências. Conforme Benjamin (2018) e Adorno (1996), as experiências formativas revelam uma concepção educacional. O compartilhamento de conhecimentos que conduzem à experiência formativa presume a existência da linguagem. Nesse sentido, as experiências durante a infância são potenciais para o seu desenvolvimento, por isso é papel do professor proporcionar, de forma intencional e organizada, momentos de aprendizagem que culminem em experiência (Nakata; Oliveira, 2019).

De modo geral, diante de todas as atividades, percebe-se que, apesar da coleção expor princípios relevantes para o desenvolvimento infantil e para a promoção da experiência, o conteúdo das atividades propostas pode não ser suficiente para atingir o que se propõe. Apesar de a coleção dizer que deseja superar uma educação tecnicista, os conhecimentos das atividades refletem certo tecnicismo. É o aprender a aprender defendido pelo Relatório Delors (1997), porque são saberes que restringem aquilo que o aluno sabe fazer sozinho no aluno. Além disso, o registro tem a centralidade em detrimento de outras atividades. Embora o registro seja necessário, há outros momentos que também são relevantes.

De acordo com Adorno (1996), a formação tem como aspectos a autonomia e a liberdade, todavia a pseudocultura direciona a modelos pré-estabelecidos para que cada sujeito, na ausência da autonomia e da liberdade, submeta-se a eles para concluir a formação. Desse modo, ao passo que o processo formativo se desenvolve, ele mesmo se anula. Em prol da manutenção do capitalismo, articula-se a formação. A desvalorização da tradição resultou em um cenário de fragilidade de imagens e formas; o espírito foi destruído na busca em ser um meio, o que é inconciliável com a formação.

Palavras como “ideal” ou “modelo”, pontua Adorno (1996), apresentam-se essencialmente como impossíveis. Elas são colocadas em detrimento da liberdade e da autonomia, e tão pouco a busca por atingir o padrão ideal ou o modelo é fecunda. Do ponto de vista da formação, buscar modelos estabelecidos nega aquilo que é básico da formação, a liberdade e a autonomia. O anseio pelo ideal nega o próprio indivíduo e o induz à necessidade de identificação. Para se formar, o sujeito tem que se adequar ao padrão estabelecido e, nesse momento, a possibilidade de uma formação para experiência é rompida, uma vez que a

formação nessa perspectiva presume a autonomia e a liberdade minimizadas pela necessidade de ajustar-se aos padrões.

Analisar a educação pela luz da crítica à pseudocultura é buscar perceber, na atual formação, o que há de falso, as limitações que a impedem de fazer a crítica à sociedade. Por isso, a pseudoformação está relacionada ao conceito de indústria cultural, uma vez que essa nova cultura é produzida e divulgada por essa indústria. Desse modo, as mercadorias da indústria cultural apontam para a pseudocultura, seja na música, na arte, nos livros de autoajuda ou nos romances, nas produções cinematográficas, entre outros. A pseudocultura apresenta-se como a formação completa; acredita-se que há formação, no entanto não há consciência de que a formação oferecida é para a integração, para a autopreservação, para a preservação de uma sociedade cujas condições objetivas impedem a própria experiência (Adorno, 1996). No sistema de apostilamento, percebe-se o encanto pela mercadoria, sem que suas reais intenções sejam compreendidas.

Percebe-se a materialização de uma formação que se limita à vivência, contrária à emancipação. Várias atividades ao longo do material não buscam o desenvolvimento de conceitos que contribuem para a complexidade do pensamento. Momentos que poderiam conduzir à experiência formativa acabam por reafirmar aquilo que já é da vivência da criança. É uma formação que contempla, nas escolas, os aspectos próprios da sociedade capitalista: ajustamento, adaptação, repetição, foco no resultado e supressão da reflexão.

5 Considerações finais

Os sistemas de apostilamento são produtos criados pelo viés da indústria cultural, são mercadorias vendidas como qualquer outra. Tratar a educação pública como uma empresa é destituí-la justamente da sua potencialidade de resistir à formação para o ajustamento à demanda capitalista.

O crescimento dos sistemas de apostilamento na rede pública indica o aumento da mercantilização da educação. Não é sem justificativa que, assim como nos outros comércios, as empresas que comercializam os sistemas utilizam-se dos canais midiáticos, materialização da indústria cultural, para cativar consumidores para os seus produtos.

A rede pública acaba se convencendo de que os sistemas apostilados promovem a melhoria na qualidade do ensino, todavia acabam atendendo à intencionalidade da empresa que

os produz e, mais do que isso, acabam concorrendo para levar a termo o projeto de formação adequado à manutenção da ordem social, em vez de entendê-la e questioná-la. Nesse sentido, entende-se que o motivo de as empresas que comercializam sistemas de ensino disporem de materiais diferenciados a depender da clientela: rede privada ou rede pública, é nitidamente compreensível. O objetivo é continuar a vender para a classe que tem acesso ao ensino privado um tipo de ensino e, para a rede pública, outro, de modo a fortalecer a sociedade da hierarquia.

A partir das unidades de análise, percebe-se a recorrência de um padrão entre as atividades nos comandos que direcionam as ações das crianças. Apesar do padrão frequente, foi preciso direcionar o olhar para o conteúdo das atividades. Mesmo aquelas com potencial para abordar conceitos, é valorizada a forma.

Outro aspecto observado no comando das atividades é o uso dos verbos no imperativo: ligue, pinte, desenhe. Os verbos no imperativo têm entonação de ordem, conforme Galuch e Crochík (2016): a utilização desse modo verbal indica a diminuição da autonomia e da liberdade. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), é próprio da indústria cultural impossibilitar a autonomia e a liberdade.

A valorização da forma desvinculada do conteúdo demonstra uma particularidade do sistema de apostilamento: a necessidade do registro. As atividades contemplam diversas ações de registro que são importantes, mas, ao serem desvinculadas do conhecimento, elas cultivam a forma pela forma, isto é, independente do conteúdo, a forma persiste. Padronização, forma e conteúdo desvinculados, valorização dos conhecimentos da vivência em detrimento da experiência, “fragilidade do ego”, segundo Adorno (1995), são aspectos que expressam particularidades de uma formação para adaptação.

Ao defender em diversos momentos uma educação para as habilidades e competências, o material em discussão apresenta-se distante da formação cultural ou para a experiência defendida por Adorno (1996) e Benjamin (2018). A formação proposta pelo material é para o mercado produtivo, visto que seu objetivo é constituir sujeitos habilidosos e competentes, e não munidos de conhecimentos. É a formação requerida pelo sistema capitalista. Conforme Adorno e Horkheimer (1985), esse sistema organiza todos os âmbitos da vida para que ele se perpetue.

No material da criança, há várias propostas de brincadeiras relevantes, contudo a abordagem dessas brincadeiras parece reduzir suas potencialidades. Ao observar as atividades, percebe-se que são realizadas sem a vinculação ao seu conteúdo histórico. Na verdade, nem no livro do professor e nem no da criança há qualquer indicativo de discussão acerca dessas

brincadeiras. Adorno (1970) pontua que o resgate de conhecimentos históricos e culturais são importantes para a experiência formativa. Entende-se que, ao se desvalorizar esses conhecimentos, impacta-se negativamente no desenvolvimento da criança.

De acordo com Adorno (1970), a sociedade chegou em um estado de esquecimento do passado com intuito de não perceber as atrocidades ocorridas ou os efeitos negativos que as mudanças na vida social impuseram. Benjamin (2007) salienta que olhar para os brinquedos e brincadeiras ao longo da historicidade é perceber as mudanças que ocorreram na vida social em decorrência dos interesses produtivos. Nas atividades propostas, há algumas sobre brinquedos, mas não há discussões sobre suas origens ou sobre as diferenças de brinquedos em cada localidade. Durante a formação os aspectos históricos, sociais e culturais poderiam ser contemplados por meio da narração intencionados à realização de experiências. Ou seja, novamente o modelo formativo em destaque não objetiva a experiência.

As brincadeiras no material não seguem a concepção de que o brincar deve ser frequente na vida da criança, pois é por meio dele que as crianças aprenderão hábitos e se desenvolverão. Primeiro porque a maioria das atividades é do baú de ideias; segundo, porque, apesar de aparecer em todas as unidades, é somente na unidade 10 que ocorre a maior concentração de brincadeiras do rol de atividades obrigatórias, indicando, desse modo, que, pelo caráter sugestivo, muitas delas podem não ocorrer. Além disso, por agrupar a maioria na unidade 10 (dez), elas não se repetem ao longo do ano como deveriam. Há um sistema de ensino que tem por nome da coleção *Brincar e Pensar*, mas que, em sua proposta pedagógica, não contempla o brincar como discursado. Percebe-se um tipo de formação que defende um ideário, mas, na prática, materializa-se em outro.

A maneira das atividades com que o brincar é abordado acaba por minimizá-lo. As atividades de brincar como as demais exigem o registro, não importa qual a brincadeira: depois de brincar, a criança precisa realizar uma atividade de registro. Essa particularidade do registro é própria do sistema de apostilamento, o privilégio da forma desvinculada do conteúdo. Esse aspecto revela uma formação do fazer pelo fazer, uma formação técnica. Conforme o referencial teórico adotado, a brincadeira é o momento de desenvolvimento e aprendizado e, para uma proposta que se diz valorizá-la, atividades de brincar deveriam ser diárias.

A valorização da forma expressa uma concepção formativa que compreende que não é o conteúdo ou o conhecimento que norteia o processo formativo, mas o fazer pelo fazer, já que

não importa a proposta, tudo acaba por findar-se no registro. Como já pontuado, independente da proposta, as ações de registro são semelhantes durante todo o material da criança.

A concepção de experiência afirmada no *Guia do Professor* apresenta-se distante da experiência discutida por Benjamin (2018). A coleção defende que as experiências conduzem ao “desenvolvimento de redes neuronais de grande resiliência” (Shudo; Sallum, 2016, p. 6). Importante destacar que o termo resiliência é relativo à capacidade de superar, adaptar-se mesmo após passar por situações críticas. Prosseguindo nesse trecho, afirma-se que esse desenvolvimento resiliente será importante para aprendizados futuros. Esse discurso expressa uma concepção de formação adaptativa contrária à formação para experiência fundamentada no referencial teórico.

Vale ressaltar que, ainda que a presente análise proponha algumas considerações acerca das atividades propostas na *Coleção Brincar e Pensar*, de maneira alguma implica concordância com o sistema de apostilamento na Educação Infantil. A crítica aqui realizada pontua que, ainda que houvesse a alteração das atividades, o presente estudo não acredita que a apostila seja viável devido à estrutura padronizada e fragmentada, o que propicia muito mais a vivência imediata do que processos formativos mais amplos.

A partir do olhar para as 4 atividades destacadas, percebe-se que elas até teriam potencial para desenvolver aspectos importantes, inclusive objetivos pontuados no próprio material do professor. Apesar disso, o conteúdo e a forma como são abordados acabam por privilegiar a vivência. Diferenciar os conceitos de vivência (*Erlebnis*) e experiência (*Erfahrung*), revela-se fundamental neste estudo, no qual a Teoria Crítica da Sociedade serve como base para uma análise crítica acerca do sistema de apostilamento na educação infantil, particularmente no que concerne ao material destinado às crianças de três anos de idade.

A vivência, de acordo com Benjamin (1987), refere-se aos processos vivenciados todos os dias, mas que não geram aprendizado, de modo a contribuir para o fortalecimento da pseudoformação. Já a experiência, de acordo com o autor, “[...] é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (Benjamin, 1987, p. 198). A experiência, portanto, remete à construção histórica e duradoura que se sedimenta ao longo do tempo. Esse caráter histórico se evidencia na narrativa: a experiência presente na narrativa apresenta pausas e silêncios, o que dá vazão à reflexão. Benjamin, ao reporta-se à perda da experiência, infere: “Cada manhã nos instruía sobre as

novidades do mundo, e, no entanto, éramos pobres em histórias notáveis. Isso se deve ao fato de que não mais nos chega nenhuma experiência que nos transforme" (Benjamin, 1987, p. 203).

Corroborando com Benjamin, Adorno (2003) afirma que a vivência remete ao acontecimento imediato, fragmentado e efêmero, marcado pela lógica da sociedade administrada e pela indústria cultural, o que reduz o sujeito a um consumidor de impressões isoladas, destituídas de mediação reflexiva. Como afirma Adorno (2003), a vivência remete ao momentâneo, aquilo que não se sedimenta. Trata-se, assim, de uma relação com o mundo que se dá no registro da instantaneidade, sem a sedimentação histórica necessária à formação crítica. Por outro lado, a experiência implica um processo mediado, cumulativo e dialético, no qual o indivíduo elabora e integra as impressões singulares em um horizonte histórico-social mais amplo, permitindo a constituição de sentido e a possibilidade de reflexão crítica. Diferentemente da vivência, a experiência demanda tempo, memória e uma relação não reificada com a realidade, configurando-se como elemento central para a emancipação e para a resistência à lógica da mercantilização da vida. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985), na *Dialética do Esclarecimento*, alertam que a perda da experiência é resultado do progresso como regressão. Assim, enquanto a vivência se prende ao imediato, a experiência abre espaço para a formação cultural (*Bildung*) e para a consciência histórica, categorias indispensáveis à crítica adorniana da sociedade.

No caso do material analisado, a maioria das perguntas exige um conhecimento da criança envolto na vivência, mas de forma que não o amplia: pergunta-se o que a criança gosta ou pede-se para que desenhe, desvinculando-se do objetivo a ser alcançado. Para dizer o que gosta ou que não gosta, para desenhar sem instigar a compreensão de alguns aspectos fundamentais, não é necessário um trabalho pedagógico. Destaca-se que a posição aqui adotada não é de desvalorização dos aprendizados porque eles são importantes, mas, ao reiterá-los a todo momento, não é oportunizado expandir esses conhecimentos, atingir o nível da experiência, desenvolvendo novos conceitos e refletindo sobre eles.

Seja pela necessidade do registro, da desvinculação da forma e do conteúdo, da contradição da própria fundamentação com a materialização das atividades, do alinhamento aos documentos de organismos internacionais, do valor mercadológico direcionado à educação por meio da compra desses materiais, a proposta formativa implícita no sistema de apostilamento é uma formação para o ajustamento, resultando na manutenção do sistema capitalista. A partir de Benjamin (2018), mencionou-se que se acreditava na instituição escolar como espaço para a

realização de experiências, mas, diante do apostilamento discutido, percebe-se a destituição dela e o fortalecimento da pseudoformação.

Vale destacar que, mesmo diante das limitações percebidas, o principal problema do sistema de apostilamento é a forma como é abordado em sala de aula. O livro didático ou o apostilamento como um dos recursos didáticos apresenta possibilidades de exploração. Contudo, é importante salientar que esse não seja o único caminho. Este texto não esgota a temática nem as possibilidades de análise do material, mas abre possibilidade para outras pesquisas.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

ADORNO, T. W. **Notas sobre Literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

ADORNO, T. W. Teoria da Pseudocultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Paula Ramos de Oliveira. **Revista Educação e Sociedade**. n. 56, ano XVII, p. 1-19, dez. de 1996.

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADRIÃO, T. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. **Relatório Técnico**. Processo nº 2010/00490-0. Financiamento FAPESP. Faculdade de Educação. Unicamp, 2011.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Organização e prefácio Márcio Seligmann Silva. Tradução Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. Organização, apresentação e nota de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas cidades, 2013. (Coleção Espírito Crítico).

BENJAMIN, W. O contador de histórias considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **A arte de contar histórias**. Organização e posfácio Patrícia Lavelle. Tradução Georg Otte, Marcelo Backes, Patrícia Lavelle. São Paulo: Hedra, 2018. p. 19-58. (Coleção Walter Benjamin).

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari: posfácio de Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, 2007.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 20 de dezembro, 1996.

CAMPESATO, M. A. G. Contação de Histórias no Tempo-Atenção da Aula: conversações com/entre ancestralidades. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 68, p. 85-102, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/14748>. Acesso em: 12 maio 2024.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/text/ue000009.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

GALUCH, M. T. B; CROCHÍK, J. L. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zSSvcbYLcfsbmTdWH8j49Vv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2023

GRAZZIOTIN, L. S; KLAUS, V. PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, p. 1-21. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2023.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-43.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**. v.1, n. 2, p. 1-14, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MARX, K. Maquinaria e a grande indústria. In: MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política: livro 1. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 445-572.

MASHIBA, G. C. X. **Emancipação Humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. 2013. 150 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v.15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822003000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 27 out. 2023.

NAKATA, N. Y. S.; OLIVEIRA, M. R. F. de. O trabalho pedagógico de professores no universo da educação infantil: a teoria crítica como possibilidade emancipatória do ensino. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-13, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652985/19239>. Acesso em: 14 ago. 2025.

OLIVEIRA, E. M. R.; RUBIO, J. de A. S. O faz de conta e o desenvolvimento infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. v. 4, n. 1, p. 1-19, 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Elisangela.pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.

OPET. Nossas marcas. **Editora Opet**, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://www.editoraopet.com.br/marcas.php>. Acesso em: 8 jan. 2023.

SHUDO, R.; SALLUM, M. **Coleção Brincar e pensar, livro 2: 3 anos**, Integrado Educação Infantil. São Paulo: Editora Esfera, 2012.

SHUDO, R.; SALLUM, M. **Coleção Brincar e pensar, livro 2: 3 anos**, Integrado Educação Infantil, Guia do professor. São Paulo: Editora Esfera, 2016.

SILVA, R. F.; FURLAN, M. R. Indústria cultural, infância e brincar em tempos de tecnologia. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 8, n. 2, p. 340-357, ago./dez. 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48773/49720>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SOUZA, T. G. de. **Privatização na educação básica do paraná: análise sobre a atuação de empresas educacionais e sistemas privados de ensino**. 2021. 667 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2021.

SOUZA, T. G. de; MOREIRA, J. A. da S. Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia. v. 16, n. 39, p. 421-449, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4779/4711>. Acesso em: 4 fev. 2023.

Enviado em: 17/05/2025

Revisado em: 16/08/2025

Aprovado em: 27/08/2025