ISSN: 2358-8829

MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E ACELERAÇÃO COGNITIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA HIPERESTIMULAÇÃO E DAS TENSÕES NORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adlia Chaves Tavares [1]

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem sido atravessada por expectativas crescentes de desempenho, produtividade e aquisição de competências, que podem favorecer a antecipação de aprendizagens e a intensificação das demandas acadêmicas, em detrimento das interações, das brincadeiras e dos diferentes ritmos de desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o estudo discute o fenômeno da hiperestimulação, compreendido como a exposição sistemática das crianças a demandas cognitivas, acadêmicas e avaliativas intensificadas, especialmente quando associadas à pressão por desempenho.

A investigação foi realizada com crianças de cinco a seis anos, matriculadas em uma turma de Jardim de Infância II de uma instituição privada de ensino, situada em território de vulnerabilidade social, no Distrito Federal. Por meio de observações do cotidiano escolar, realizadas ao longo de aproximadamente doze meses, e de entrevistas com crianças, professoras e coordenadoras pedagógicas, busca-se analisar como determinadas expectativas de desempenho contribuem para a constituição de práticas de intensificação pedagógica e quais suas possíveis repercussões sobre as aprendizagens, as representações infantis de si e as relações entre escola, família e mercado educacional.

Busca-se, ainda, discutir em que medida as normativas educacionais brasileiras oferecem parâmetros para orientar as práticas pedagógicas e preservar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento próprios da Educação Infantil.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Trata-se de um estudo qualitativo, desenvolvido a partir do acompanhamento de crianças com idade entre 5 e 6 anos, matriculadas em uma turma de Jardim de Infância II

[1] Graduada do Curso de Pedagogia da Faculdade Mauá, adliatavares@gmail.com

de uma escola da rede privada de ensino. O acompanhamento ocorreu durante aproximadamente doze meses.

A produção dos dados contemplou observações do cotidiano escolar e entrevistas com crianças, professoras e coordenadoras da instituição. As observações permitiram acompanhar as práticas pedagógicas, as demandas acadêmicas, as formas de participação das crianças e as interações estabelecidas no cotidiano da turma.

A análise foi construída a partir da organização dos achados em categorias analíticas relacionadas às expectativas de desempenho, à intensificação pedagógica, às classificações entre as crianças, às expectativas acadêmicas precoces, à medicalização e à relação entre as práticas observadas e os marcos normativos da Educação Infantil.

Por se tratar de um estudo situado em uma instituição específica e realizado em período determinado, os resultados são interpretados de forma contextualizada, sem pretensão de generalização estatística. Informações sobre aprovação em comitê de ética, consentimento dos participantes, autorização institucional e eventual uso de imagens não constam do texto-base e deverão ser acrescentadas posteriormente, caso sejam pertinentes ao estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da hiperestimulação na Educação Infantil exige uma reflexão sobre as concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas, bem como sobre as expectativas sociais atribuídas à escolarização das crianças pequenas. Em uma sociedade na qual o desempenho, a produtividade e a aquisição de competências assumem crescente relevância, torna-se necessário problematizar as condições em que a ampliação das oportunidades de aprendizagem pode se converter em intensificação das exigências acadêmicas.

Neste estudo, a hiperestimulação é compreendida como a exposição sistemática das crianças a demandas cognitivas, acadêmicas e avaliativas intensificadas, especialmente quando associadas à antecipação de conteúdos, à pressão por resultados e à redução dos tempos destinados às brincadeiras, às interações e às demais experiências próprias da infância. Essa compreensão não pressupõe que a oferta de desafios ou a diversificação das atividades sejam, por si mesmas, prejudiciais ao desenvolvimento. O aspecto central consiste em analisar a natureza das propostas, suas finalidades, a frequência com que são realizadas e as expectativas de desempenho que as acompanham.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, especialmente a partir das contribuições de Lev Vygotsky, oferece elementos importantes para essa discussão. Nessa abordagem, aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados, e a mediação social desempenha papel fundamental na constituição das funções psicológicas.

Entretanto, reconhecer que o ensino pode favorecer processos de desenvolvimento em formação não significa defender a antecipação indiscriminada de conteúdos ou a submissão das crianças a exigências próprias de etapas escolares posteriores. O desafio pedagógico consiste em organizar experiências significativas, considerando as possibilidades de aprendizagem e as condições de participação de cada criança.

Essa compreensão deve ser articulada às especificidades da Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece como finalidade dessa etapa o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), por sua vez, reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos e estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reafirma essa orientação ao organizar a etapa em torno dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Esses marcos normativos permitem distinguir a intencionalidade pedagógica da intensificação acadêmica. Enquanto a primeira pressupõe planejamento, mediação e organização de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral, a segunda pode se manifestar quando a ampliação das demandas passa a ser orientada predominantemente por expectativas homogêneas de desempenho e pela antecipação de aprendizagens. Nessa perspectiva, a qualidade da ação educativa não pode ser avaliada exclusivamente pela quantidade de atividades propostas ou pela precocidade dos resultados alcançados.

A discussão também envolve as concepções de rotina e organização pedagógica na Educação Infantil. Barbosa (2006), ao problematizar a complexidade das rotinas educacionais, contribui para compreender que os tempos e as práticas institucionais não são elementos neutros: eles organizam as experiências, as relações e as possibilidades de participação das crianças. Assim, a análise da hiperestimulação requer considerar não apenas os conteúdos trabalhados, mas também a distribuição do tempo, o ritmo das atividades, as oportunidades de brincadeira e as formas pelas quais as crianças são convocadas a demonstrar suas aprendizagens.

Outro aspecto relevante diz respeito às classificações produzidas no cotidiano escolar. As expectativas dos adultos e os julgamentos relacionados à capacidade, à inteligência e ao desempenho podem participar da construção das representações que as crianças elaboram sobre si mesmas. As contribuições de La Taille sobre as dimensões intelectuais e afetivas da formação humana permitem discutir a importância das relações e dos juízos sociais nesse processo (La Taille, 2006). De modo complementar, Martini e Boruchovitch (2004) contribuem para a compreensão das atribuições de causalidade relacionadas ao sucesso e ao fracasso escolar, especialmente quando os resultados são explicados a partir de características individuais, sem a devida consideração dos fatores pedagógicos e contextuais envolvidos.

Essa discussão é particularmente importante quando as diferenças nos percursos de aprendizagem são convertidas em classificações que hierarquizam as crianças. Atribuições como capacidade, preguiça ou falta de interesse podem simplificar situações complexas e obscurecer a influência das propostas pedagógicas, das formas de mediação e das condições concretas de participação. Por essa razão, compreender as dificuldades escolares exige ultrapassar explicações exclusivamente centradas na criança e considerar as relações estabelecidas entre sujeito, atividade e contexto educativo.

Essa perspectiva também se articula ao debate sobre a medicalização da infância. Giusti (2016) analisa a relação entre a psiquiatrização da infância e a instituição escolar, oferecendo subsídios para problematizar os processos pelos quais comportamentos e dificuldades podem ser interpretados prioritariamente sob uma perspectiva clínica. Isso não significa desconsiderar a importância das avaliações especializadas e dos diagnósticos quando necessários, mas reconhecer que dificuldades de aprendizagem e diferenças de comportamento precisam ser analisadas em seus contextos, sem que a hipótese diagnóstica substitua a investigação das condições pedagógicas e institucionais.

No campo da educação inclusiva, essa reflexão reforça a necessidade de reconhecer a diversidade dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. As diferenças de ritmo, de participação e de resposta às atividades não constituem, isoladamente, evidências de inadequação. Uma organização pedagógica baseada em padrões rígidos pode restringir as possibilidades de participação de crianças que necessitam de outras formas de mediação ou de mais tempo para realizar determinadas propostas.

Desse modo, a análise da hiperestimulação na Educação Infantil requer considerar as relações entre concepções de desenvolvimento, organização do trabalho pedagógico,

expectativas de desempenho e formas de interpretação das diferenças infantis. Mais do que estabelecer uma oposição entre estimular e não estimular, trata-se de investigar em que condições as experiências educativas favorecem o desenvolvimento integral e em que circunstâncias a intensificação das demandas pode comprometer o respeito aos direitos, aos tempos e às singularidades das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados produzidos durante o acompanhamento da turma permitiu organizar os achados em quatro categorias: (1) intensificação e antecipação das demandas acadêmicas; (2) classificação das crianças a partir do desempenho; (3) retraimento e redução do envolvimento diante das exigências pedagógicas; e (4) individualização das dificuldades e aproximações com processos de medicalização. Embora apresentadas separadamente, essas categorias constituem dimensões articuladas de uma mesma dinâmica pedagógica, na qual expectativas de desempenho passam a organizar as experiências infantis.

Intensificação e antecipação das demandas acadêmicas

O primeiro achado refere-se à utilização recorrente de atividades destinadas a etapas escolares posteriores. Embora o material didático do Jardim de Infância II correspondesse à faixa escolar da turma, algumas tarefas de casa e atividades realizadas em sala eram selecionadas a partir de materiais do primeiro ano do Ensino Fundamental, sob a justificativa de ampliar as possibilidades de exploração das capacidades infantis.

As tarefas de casa também integravam as expectativas de desempenho. A professora apresentava o dever como a última atividade da aula, resolvia as questões com as crianças no quadro e afirmava que elas teriam condições de realizá-las autonomamente. Entretanto, nem todas conseguiam executar as propostas sem ajuda, e as respostas variavam conforme a complexidade das atividades e as características individuais.

Esse achado evidencia a necessidade de distinguir intencionalidade pedagógica de antecipação escolar. Na perspectiva vigotskiana, a atuação do ensino sobre processos de desenvolvimento em constituição está relacionada à mediação pedagógica e à criação de condições para que a criança avance em suas possibilidades, não à simples transferência de conteúdos de etapas posteriores.

Assim, a hiperestimulação não pode ser compreendida apenas pela quantidade de atividades, mas pela combinação entre complexidade, frequência, expectativa de

autonomia e pressão por cumprimento. Quando o desempenho esperado se transforma em parâmetro homogêneo de competência, as diferenças entre os percursos infantis podem ser convertidas em desigualdades de valor.

Essa discussão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que colocam a criança no centro do planejamento curricular e reconhecem as interações, a brincadeira e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como fundamentos da prática pedagógica. A existência de objetivos de aprendizagem, portanto, não autoriza a intensificação indiscriminada das exigências acadêmicas.

Classificação das crianças a partir do desempenho

A segunda categoria refere-se às classificações simbólicas identificadas no cotidiano da turma. As crianças que concluíam as tarefas eram, geralmente, as mesmas que participavam com maior frequência das atividades e, por vezes, eram identificadas pela professora como “fortes”, “boas” ou “inteligentes”. Em contrapartida, aquelas que não correspondiam às expectativas recebiam denominações como “fracas” e “preguiçosas”. Em algumas situações, também eram levantadas hipóteses sobre a necessidade de investigação clínica.

Embora não houvesse separação física ou formal entre as crianças, observavam-se distinções simbólicas relacionadas ao desempenho. Aquelas que respondiam com maior facilidade demonstravam entusiasmo e eram frequentemente convidadas a participar, enquanto as que apresentavam dificuldades demonstravam maior acanhamento e menor disposição para se manifestar publicamente.

Esse resultado pode ser interpretado à luz de La Taille (2008), para quem as representações que a criança constrói sobre si estão relacionadas aos juízos recebidos de outras pessoas e à interpretação de seus sucessos e fracassos. Considerando a autoridade pedagógica atribuída ao professor, classificações reiteradas sobre inteligência e capacidade podem participar da construção dessas representações.

Não se trata de afirmar que uma classificação isolada determine a imagem que a criança constrói de si, mas de problematizar os efeitos possíveis de práticas recorrentes de comparação, especialmente quando as oportunidades de participação são distribuídas desigualmente.

A discussão também dialoga com Martini e Boruchovitch (2004), ao considerar os processos de atribuição relacionados ao sucesso e ao fracasso escolar. Quando as

dificuldades são explicadas predominantemente por características individuais, como incapacidade, preguiça ou desinteresse, fatores pedagógicos, relacionais e contextuais podem ser desconsiderados. No caso analisado, essa associação entre desempenho e características atribuídas às crianças evidencia o risco de individualização dos resultados escolares.

Retraimento e redução do envolvimento diante das exigências pedagógicas

A terceira categoria emergiu de comportamentos observados durante as atividades, como conversar com colegas, acompanhar as reações dos pares, afastar-se das propostas, olhar fixamente para diferentes pontos da sala e repousar a cabeça sobre a mesa. Essas manifestações foram identificadas em situações nas quais algumas crianças apresentavam dificuldades para acompanhar as demandas estabelecidas.

Tais comportamentos não foram interpretados automaticamente como incapacidade, desinteresse ou transtorno. As formas de participação podem estar relacionadas à natureza das atividades, ao ritmo estabelecido, à mediação pedagógica e às possibilidades individuais de resposta.

Essa perspectiva desloca o olhar de uma explicação exclusivamente centrada na criança para a relação entre sujeito, proposta pedagógica e contexto escolar. Torna-se necessário questionar não apenas por que determinada criança não acompanha uma atividade, mas também se seu nível de exigência, ritmo e formas de participação são compatíveis com a diversidade dos processos de desenvolvimento presentes na turma.

O achado ganha relevância quando articulado à perspectiva inclusiva. Diferenças no ritmo ou na forma de aprender não constituem, por si mesmas, evidências de inadequação. Propostas excessivamente padronizadas podem produzir dificuldades tanto para crianças com necessidades educacionais específicas quanto para aquelas cujo desenvolvimento não acompanha o ritmo estabelecido pela instituição.

Desse modo, a hiperestimulação também se manifesta na organização das possibilidades de participação infantil. Quando um único ritmo é considerado adequado, crianças que necessitam de mais tempo ou de outras formas de mediação podem ser posicionadas como aquelas que não acompanham, sem que as condições de realização das atividades sejam devidamente questionadas.

Individualização das dificuldades e aproximações com processos de medicalização

A quarta categoria refere-se à interpretação das dificuldades apresentadas pelas crianças. No cotidiano observado, a hipótese de investigação clínica apareceu associada

à dificuldade de algumas delas em responder às demandas estabelecidas. Embora os dados não permitam estabelecer uma relação causal entre as práticas pedagógicas e a busca por diagnóstico, possibilitam problematizar a transformação de dificuldades situadas em determinado contexto escolar em características individuais.

A discussão sobre medicalização da infância permite abordar essa dinâmica sem desconsiderar a importância do diagnóstico quando necessário, inclusive como instrumento de acesso a direitos, cuidados e apoios. A questão está no risco de utilizá-lo como explicação automática para comportamentos que também podem estar relacionados às condições pedagógicas, institucionais e relacionais.

Uma criança que não responde a determinada proposta pode necessitar de outra forma de mediação, ainda não ter construído o conhecimento solicitado, apresentar necessidades específicas ou estar submetida a exigências incompatíveis com seu momento de desenvolvimento. Por isso, as dificuldades precisam ser compreendidas em sua natureza relacional e contextual, evitando que as condições pedagógicas que participam de sua produção permaneçam sem questionamento.

Síntese dos achados

As quatro categorias convergem para um mesmo fenômeno: a transformação de expectativas de desempenho em referências para organizar a experiência escolar de crianças pequenas. Os dados sugerem que a antecipação de demandas acadêmicas, associada à comparação entre crianças, à valorização diferenciada das respostas e à individualização das dificuldades, pode produzir efeitos que ultrapassam a realização de atividades específicas.

Isso não significa que experiências diversificadas ou propostas desafiadoras sejam, por si mesmas, prejudiciais à infância. Uma mesma atividade pode assumir diferentes funções pedagógicas conforme sua duração, frequência, intencionalidade, formas de participação e articulação com as necessidades das crianças.

Os resultados apontam, portanto, para uma distinção central: intencionalidade pedagógica não é sinônimo de intensificação acadêmica. Enquanto a primeira pressupõe planejamento e mediação orientados ao desenvolvimento integral, a segunda pode se configurar quando as demandas são organizadas predominantemente por expectativas homogêneas de desempenho, antecipação de etapas e comparação entre crianças.

A hiperestimulação, nessa perspectiva, não pode ser identificada por um número determinado de atividades. Sua análise exige considerar o que é proposto, como, por que,

em que ritmo e sob quais expectativas de desempenho, de modo a preservar o caráter desafiador da prática pedagógica sem transformar a infância em uma sucessão de tarefas voltadas à produção antecipada de resultados acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender a hiperestimulação infantil como um fenômeno situado na interseção entre expectativas familiares, práticas escolares, concepções de desenvolvimento e dinâmicas do mercado educacional.

O estudo de caso evidencia uma situação na qual crianças pequenas são submetidas a demandas acadêmicas que ultrapassam, em determinados momentos, as práticas curriculares originalmente destinadas à etapa. A transferência de atividades de uma etapa escolar posterior, associada a expectativas homogêneas de desempenho, produziu diferenças marcadas entre as crianças e pareceu contribuir para sentimentos de dificuldade, retraimento e desmotivação em parte do grupo observado.

Esses resultados não permitem generalizações estatísticas. Trata-se de um estudo qualitativo, situado em uma instituição específica e desenvolvido durante período determinado. Seu valor reside, sobretudo, na possibilidade de tornar visível uma problemática que merece investigação mais ampla.

O artigo também evidencia que a discussão sobre hiperestimulação não deve ser reduzida à oposição entre estimular e não estimular. A questão é compreender qual estímulo, em qual contexto, com qual finalidade, por quanto tempo e respeitando quais características do desenvolvimento infantil.

É legítimo que famílias e educadores desejem ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças. Também é legítimo que instituições escolares busquem desenvolver experiências diversificadas e significativas. Entretanto, essa intenção precisa estar articulada aos direitos das crianças e às especificidades da Educação Infantil.

A criança não deve ser compreendida como um projeto de produtividade futura, nem a infância como uma etapa que precisa ser permanentemente convertida em preparação para o que virá.

Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica não deve ser confundida com intensificação acadêmica. Uma proposta educativa pode ser intencional, rica e desafiadora sem transformar o cotidiano infantil em uma sucessão de tarefas, avaliações e cobranças por desempenho.

As normativas educacionais brasileiras oferecem importantes referências para essa reflexão. A LDB estabelece o desenvolvimento integral como finalidade da Educação Infantil; as DCNEI colocam a criança no centro do planejamento curricular; e a BNCC estrutura a etapa a partir das interações, da brincadeira e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o desafio não está em encontrar uma autorização legal para estimular mais ou menos, mas em analisar criticamente os limites pedagógicos e éticos da intensificação das demandas escolares na infância.

A hiperestimulação torna-se especialmente problemática quando transforma diferenças de ritmo em diferenças de valor, quando associa desempenho à inteligência, quando converte dificuldades em características individuais e quando restringe o direito da criança de brincar, explorar, participar, expressar-se e construir conhecimentos por diferentes caminhos.

É necessário, portanto, que escola e família reconheçam que cada criança possui trajetórias singulares de desenvolvimento. Respeitar essas trajetórias não significa reduzir expectativas ou negar desafios; significa construir condições para que os desafios sejam significativos, possíveis e pedagogicamente mediados.

Este artigo optou por destacar algumas das relações entre família, escola, mercado educacional e expectativas de desempenho como elementos que compõem o fenômeno da hiperestimulação educacional. Não se pretende, portanto, esgotar suas possibilidades de análise. Ao contrário, os resultados apontam para a necessidade de novas investigações que examinem diferentes contextos escolares, diferentes grupos etários e as relações entre intensificação curricular, sofrimento infantil, desempenho, inclusão e medicalização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Os grandes contra os pequenos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 ago. 1983.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

CAMINI, Patrícia. *Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita*. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIEST, Hartmut. Vygotsky's defectology: a misleading term for a great conception. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 334-346, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.3.31725.

GIUSTI, Karina Gomes. *A medicalização da infância: uma análise sobre a psiquiatrização da infância e sua influência na instituição escolar*. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
→ confirmar a edição efetivamente consultada.

MARTINI, Mirella Lopes; BORUCHOVITCH, Evely. *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas, SP: Alínea, 2004.