



UnB

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

AMANDA BEATRIZ AMARO BIÂNGULO

**EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM
LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Brasília - DF

2018

AMANDA BEATRIZ AMARO BIÂNGULO

**EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM
LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Trabalho apresentado à Universidade de Brasília – UnB, como requisito para conclusão do curso de Pedagogia e obtenção do título de licenciada; sob a orientação do professor Antônio Villar Marques de Sá

BRASÍLIA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

AMANDA BEATRIZ AMARO BIÂNGULO

**EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Trabalho final apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Brasília, 4 de dezembro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá (Orientador)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Eduardo Olivio Ravagni Nicolini (Examinador)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dra. Monique Aparecida Voltarelli (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza (Suplente)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

“Para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada. É como se fosse possível negar a presença viva, real e autêntica das crianças [que vivem através de pensamentos-palavras-corporeidade] e das interações sociais por elas estabelecidas, É mais do que evidente que essa visão de criança aluno torna-se inadequada na sociedade contemporânea” (BARBOSA, 2009, p. 27).

DEDICATÓRIA

Dedico a presente pesquisa a todos aqueles que colaboraram em minha vida pessoal e acadêmica, que acreditaram em mim e que, de alguma forma, me inspiraram, influenciaram, fortaleceram e me possibilitaram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por me possibilitar vivenciar de forma tão linda esta etapa; por me permitir ter saúde e determinação para não desistir nos momentos difíceis e por me propiciar tantas experiências construtivas.

Gratidão “aos meus”, por todo apoio durante esta trajetória, por sempre me incentivarem a ir além, por acreditarem em mim e assim serem fundamentais para o alcance deste objetivo.

Gratidão aos mestres que passaram por minha vida, desde os da educação infantil até os da graduação, todos eles foram essenciais para a minha escolha e capacitação pessoal e profissional; gratidão por me proporcionarem tanto aprendizado e vivências enriquecedoras. Em especial, agradeço ao querido professor Antônio Villar; todo seu conhecimento, sua disposição, sua dedicação e seu incentivo, me permitiram crescer como estudante, como pessoa e como futura professora.

Gratidão a todos aqueles que cruzaram meu caminho durante este percurso e favoreceram uma melhor experiência acadêmica, tanto dentro da Faculdade de Educação como fora; amigos; funcionários da UnB; alunos e professores dos estágios; condutores dos transportes públicos; teóricos, pesquisadores e estudiosos; enfim, vocês foram importantíssimos!

RESUMO

A presente pesquisa surge de inquietações e incômodos gerados a partir da observação participativa em uma escola de educação infantil. Ao encontrar uma prática focada na alfabetização na língua portuguesa e distante das demais linguagens, principalmente da matemática, objetivou-se compreender o que é proposto para o ensino-aprendizagem das crianças menores de seis anos, mais especificamente na relação entre as linguagens oral/escrita e matemática, buscando entender o que foi observado na rotina escolar, suas causas e consequências. Deste modo, através de uma pesquisa bibliográfica foi realizado um estudo comparativo, relacionando a vivência prática com as legislações e teorias para a primeira infância. Assim sendo, percebeu-se que já houve grande avanço teórico para a área, apesar de que muitas vezes, alguns aspectos não são efetivados na prática. Ainda que exista limitação ou maior dedicação à alfabetização portuguesa no ensino, conclui-se que as legislações e os estudos teóricos atuais demonstram equivalência e importância às demais linguagens, inclusive a matemática, que necessita ser vivenciada significativamente e profundamente pelos pequenos, não podendo ser descartada para dar espaço a aprendizagens e conteúdos próprios de outras etapas.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação infantil. Letramento. Linguagens. Matemática.

ABSTRACT

The present research arises from the restlessness and discomfort generated from participatory observation in a kindergarten school. Finding a practice focused on literacy in the Portuguese language and distance from other languages, especially mathematics, the objective was to understand what is proposed for the teaching-learning of children under six years, more specifically in the relationship between languages oral/written and mathematical, trying to understand what was observed in the school routine, its causes and consequences. that way, through a bibliographical research, a comparative study was carried out, linking practical experience with legislation and theories for early childhood. Thus, it was noticed that there was already great theoretical advance for the area, although often, some aspects are not implemented in practice. Although there is a limitation or greater dedication to Portuguese literacy in teaching, it is concluded that current legislation and theoretical studies demonstrate equivalence and importance to other languages, including mathematics, which needs to be experienced significantly and deeply by the little ones, and can not be discarded to give room for learning and content of other stages.

Key words: Literacy. Child education. Languages. Mathematics.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO.....	7
INTRODUÇÃO.....	10
PARTE 1 PRÉ-ESCOLA – BASE TEÓRICA E LEGAL.....	14
1.1 Antecipação de conteúdos: necessidade ou equívoco?.....	20
1.2 Diversidade de linguagens: limitar ou ampliar?.....	23
1.3 Foco na alfabetização: privilégio ou prejuízo?.....	26
1.3.1 A prática educativa na educação infantil – pesquisa de campo.....	26
1.3.2 Relacionando a prática à teoria: efetivações e descon siderações.....	30
PARTE 2 MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
2.1 A educação matemática na prática: fundamental, mas insuficiente.....	35
2.2 A educação matemática na teoria: inquietações e avanços.....	37
2.2.1 Autonomia – objetivo maior da educação infantil?.....	37
2.2.2 Estímulos e desafios – construindo novos saberes.....	39
2.2.3 O erro – corrigir ou trocar ideias?.....	41
2.2.4 Interação entre crianças.....	42
2.2.5 Manipulação e relações entre objetos.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	48
REFERÊNCIAS.....	49

MEMORIAL EDUCATIVO

Confesso que ao chegar ao fim de um momento tão importante e especial como a graduação, muitas reflexões e pensamentos surgem, especialmente sobre todo este percurso que com certeza transformou a minha vida e minhas concepções.

Sou Amanda, ceilandense, mulher, futura professora e tantas outras coisas; sou filha de Lilian e Alexandre, neta de João e Josefa. Irmã de quatro. Sobrinha. Prima. Amiga. Namorada. Sim, sou muito mais do que imaginei e menos do que ainda serei.

Minha família é pequena, uma parte vinda da Paraíba, outra de Minas Gerais. Apesar de pessoas humildes, sempre me ensinaram a importância da honestidade e da luta para alcançar meus objetivos. Meu pai, sendo meu exemplo, alguém que não tinha nada e batalhou muito para conquistar uma vida melhor; de ajudante de padeiro a dono de padaria, sempre me influenciou à superação. Minha mãe, sendo meu apoio, sempre me incentivando com carinho, me mostrando que sou capaz, me ajudando em todos os momentos. E meus avós maternos, que foram e são o motivo para que eu não desista dos meus sonhos e sempre tenha fé.

Foi tendo estas pessoas ao meu lado, com os ensinamentos e amor recebidos, que consegui chegar até aqui. O percurso não foi fácil, mas todas as dificuldades contribuíram para a pessoa que me tornei.

Meus pais se separaram quando eu ainda era nova, desde então, morei com meus avós maternos, minha mãe, meu irmão mais velho, meus tios e primos. Apesar de muita gente na mesma casa, a infância e a adolescência foram boas. Sempre morei e estudei na Ceilândia, portanto todas as minhas lembranças são nessa cidade, pela qual tenho orgulho e amor.

Minha trajetória educacional também foi especial, sempre estudei em escolas públicas na Ceilândia e apesar da “má fama”, usufruí de excelentes professores e experiências. Já na primeira série (agora segundo ano do ensino fundamental), tive uma professora maravilhosa, que me inspirou na escolha profissional. Nessa escola, que fiquei até a quarta série, fui sempre amada e incentivada, daí surgiu minha paixão pela educação.

Quando cheguei à quinta série, mudei de escola; lá era tudo diferente, já não tinha mais tempo para o brincar e a rotina era bastante pesada; muitos professores, matérias, trabalhos, provas; confesso que foi uma mudança radical, mas que me ajudou a ser mais

exigente comigo mesma e perceber que eu não era mais uma “criancinha”, que agora tinha muitas obrigações e deveria cumpri-las. Passei todo o restante do fundamental lá.

No ensino médio, frequentei outra escola, de extrema importância para minha formação pessoal, lá conheci os amigos que trago comigo até hoje, passei a admirar ainda mais a educação e decidi pela pedagogia. Convivi com professores e diretores fantásticos, apaixonados por ensinar e buscando incansavelmente a transformação social. Ali descobri que a educação era a única maneira de alcançar a mudança que a sociedade tanto necessita. Havia um incentivo muito grande em ser diferente e fazer a diferença; naquele contexto de periferia, marcado pela violência, drogas e marginalização, a escola apresentava outras saídas, como o esporte, a arte e a educação. Foi ali, também, que me senti capacitada e instigada a tentar o ingresso na Universidade de Brasília.

E em 2015, com 17 anos, fui a primeira entre meus avós, pais, tios, primos e irmãos a ingressar no ensino superior. UnB, pedagogia; era uma realização para mim e para a minha família. A partir daí muitas outras mudanças e aprendizagens.

Logicamente que, quando se tem 17 anos, ainda não existe muita maturidade e certezas, lembro que todos os dias no início do curso me perguntavam “por que escolhi pedagogia?”, eu não tinha tanta clareza do motivo, mas tinha convicção que era ali que eu queria estar. Então respondia que eu gostava de crianças e era um curso que me agradava. Desde os meus 15 anos, decidi que queria fazer pedagogia, pela minha trajetória escolar que me inspirava a estar na escola e por não encontrar outro curso que me fizesse mudar de escolha; claro, por tantas críticas e julgamentos à profissão, em alguns momentos pensei em cursar outra área, mas nenhuma me agradava. Enfim, entrei na pedagogia.

Foi assim, a cada dia eu quis estar mais na pedagogia, eu tive mais certeza que ali era o meu lugar. Já no início do primeiro semestre, decidi que queria conhecer mais da prática e estagiei durante todo o curso, nestes quase quatro anos trabalhei em duas escolas particulares e apesar das inúmeras dificuldades, a cada dia aprendia mais e desejava aprender mais sobre a educação e a infância; trabalhei com crianças da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, foram experiências incríveis que me trouxeram muita aprendizagem e que sou imensamente grata por ter vivenciado.

No curso, ainda mais experiências e aprendizagens, desde as primeiras disciplinas, conhecendo mais do curso, mais de mim, mais da UnB. Ao refletir sobre esses quase quatro

anos, quanta alegria e satisfação. Foram amizades que surgiram, pensamentos que se transformaram, desejos que foram inspirados. Infelizmente, não aproveitei tudo que deveria, mas participei de muitos encontros, congressos, palestras, saídas de campo, entre outras oportunidades de capacitação.

Vivenciei disciplinas fantásticas, principalmente relacionadas à educação infantil que é a minha área de maior interesse. Conheci e admirei também outros espaços da pedagogia, como a EJA e a educação profissional. Outras disciplinas que me agradaram e ensinaram muito sobre a educação foram as relacionadas à legislação, currículo e avaliação. E minha maior experiência e aprendizado adquirido foram nos estágios supervisionados, onde voltei às escolas com uma visão mais profissional e pude analisar de perto tudo que eu havia estudado, onde também exercitei a função docente, vivenciei a relação com as crianças e tive convicção da profissão escolhida.

São praticamente quatro anos em que cresci, aprendi, descobri, vivi e senti coisas boas e não tão boas assim, dos quais trago muitas lembranças e que levarei para sempre comigo. Hoje eu sei que escolhi a pedagogia porque foi uma forma de juntar uma profissão que me faria bem e feliz, com a missão de transformar a sociedade através da educação, que acredito ser a melhor e, talvez a única forma.

Sei que tudo isso foi só o começo e que o que vem pela frente é ainda maior e melhor. Também sei que, como no início, o restante da caminhada terá muitos desafios e dificuldades, mas acredito que com os conhecimentos e experiências adquiridos, será mais fácil superá-los.

Acreditando que todo o percurso educacional e pessoal é reflexo da base, optei por estudar mais e poder contribuir para os estudos na área da educação infantil, que infelizmente ainda necessita de muitas melhorias e mudanças. A seguir, apresentarei algumas considerações iniciais relevantes para o entendimento da presente pesquisa.

INTRODUÇÃO

Apesar do estudo e compreensão sobre a educação infantil já ter avançado muito, ainda encontramos diversos problemas relacionados ao ensino na área. O atendimento que se limitava ao cuidado e assistencialismo, ao passar dos anos foi se aperfeiçoando e passou a preocupar-se também com a educação e ensino formal, estabelecendo uma relação de ensino-aprendizagem, atrelado ao cuidado das crianças pequenas. Diante disso, as escolas e profissionais da educação estão cada vez mais preocupados em propiciar às crianças a aquisição de conhecimentos e conteúdos, mesmo que precocemente, fato que tem sido questionado pela área.

É com base na vivência prática em uma escola de educação infantil, que ao perceber uma rotina marcada por grande demanda de atividades e conteúdos, inseridos de forma pouco agradável e significativa, busquei compreender se a teoria para a primeira infância era correspondente ao que foi observado na prática; mais especificamente no que foi percebido na relação entre as diversas linguagens, onde a linguagem oral e escrita era tida como superior, tendo mais dedicação de tempo e aprendizagens que as demais linguagens, inclusive a matemática, que quase não era trabalhada e o pouco trabalho, acontecia de forma superficial e insignificante.

Portanto, a presente pesquisa surge de inquietações e incômodos gerados através de uma experiência prática na pré-escola e os objetivos previstos são:

Objetivo geral

- Relacionar a prática vivenciada com as legislações e teorias para a pré-escola em Brasília-DF.

Objetivos específicos

- Compreender a trajetória histórica da educação infantil e conseqüentemente as legislações e teorias atuais para a etapa;
- Analisar aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos;
- Relacionar as propostas legais e teóricas para o trabalho com a linguagem oral e escrita e a prática vivenciada;
- Relacionar as propostas legais e teóricas para o trabalho com a linguagem matemática e a prática vivenciada;

- Perceber as causas e consequências das divergências encontradas na comparação entre teoria e prática em Brasília-DF.

Para iniciarmos a busca por alcançar os objetivos propostos, é importante trazer algumas considerações; vale ressaltar que o foco do presente estudo é o ensino-aprendizagem na pré-escola em Brasília, portanto, um dos documentos que contribui para a presente reflexão é o Currículo em Movimento do DF, que surge com o objetivo de analisar, repensar e melhorar a educação na capital do país e, traz: “[...] no ano de 2013, foi instituída a Lei Federal nº 12.796/2013, que altera a LDB 9.394/1996 e determina que a educação obrigatória e gratuita atenda as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, resultando na obrigatoriedade das famílias matriculem as crianças na Pré-escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 16). A resolução nº5, de 17 de abril de 2009, completa: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2009c, p. 10).

A educação infantil antecede o ensino fundamental, mas não deveria objetivar-se a preparar a criança para o ensino fundamental, inclusive de acordo com a legislação a educação infantil não é pré-requisito e nem deve antecipar conteúdos e conhecimentos da etapa seguinte, mesmo nos últimos anos e transição para o fundamental (BRASIL, 2009c).

Pelo contrário, a primeira etapa da educação básica tem funções próprias e estas devem ser contempladas, são elas:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (BARBOSA, 2009, p. 9).

É com base nessas informações que se percebe a necessidade de reflexão acerca do ensino-aprendizagem na educação infantil com finalidade de transformação e melhoria para ofertar uma educação de qualidade e cumprir com o que propõe as DCNEI:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009c, p. 2).

Quando nos deparamos com o termo “linguagens”, logo nos remetemos à leitura e escrita, mas apesar destas serem extremamente necessárias, inclusive sendo obrigatória a alfabetização até o final do segundo ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017a), elas não são as únicas fundamentais para a vivência na educação infantil, muito pelo contrário, é preciso que as crianças menores de seis anos, estejam inseridas no mundo das linguagens diversas, de modo significativo e prazeroso.

A crítica não é ao ato de alfabetizar, já que a alfabetização é obrigatória e necessária no ensino fundamental; mas até que ponto vale à pena a redução das experiências na educação infantil para possibilitar que as crianças codifiquem e decodifiquem?

Uma das linguagens também descritas como essencial de ser desenvolvida na primeira etapa educacional é a linguagem matemática, que assim como a linguagem oral e escrita demanda tempo e dedicação, propiciando às crianças noções extremamente importantes tanto para infância como para as etapas seguintes do desenvolvimento e escolaridade.

Nos currículos estaduais, parâmetros curriculares, base curricular nacional e muitos outros documentos legais, é visível uma relevância comparável entre a linguagem matemática e linguagem oral e escrita, demonstrando que ambas as áreas necessitam serem contempladas de forma significativa. O Currículo em Movimento, por exemplo, traz que:

É necessário que as instituições, em seu projeto político-pedagógico e em suas práticas cotidianas intencionalmente elaboradas:
 [...] II - 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;
 III - 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;
 IV - recriem relações quantitativas, medidas, formas e orientações de espaço temporais em contextos significativos para as crianças
 [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 31).

Além disso, também estão descritos no volume 1 do Referencial Curricular para a Educação Infantil (pré-escola) os seguintes objetivos gerais:

[...] • utilizar as diferentes linguagens (corporal, artística, oral/escrita, digital, matemática) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias e avançar em seu processo de construção de significados, enriquecendo sua capacidade expressiva;
 • compreender a função social da leitura e da escrita;
 • construir noções matemáticas por meio da resolução de situações-problema e da participação em atividades que requeiram tais conhecimentos
 [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 81).

Estes são apenas alguns exemplos das diversas maneiras em que se estabelece uma igualdade de relevância entre o ensino da língua portuguesa e da matemática na educação

infantil, entretanto, o que tem acontecido na prática corresponde à teoria? Quais as convergências e divergências entre teoria e prática? Quais as causas dos aspectos divergentes? Quais as possíveis consequências do que foi analisado? O que poderia ser modificado? De que forma?

Estas são algumas questões a serem refletidas e possivelmente respondidas, compreendendo melhor acerca da educação na primeira infância e buscando a melhoria e transformação educacional necessárias.

Dando continuidade ao presente trabalho, explicitarei acerca da trajetória e história da primeira infância, em especial, ao educar nesta etapa, a fim de compreender melhor o que há hoje, favorecer possíveis pesquisas futuras, e, conseqüentemente, influenciar a transformação educacional e social. Mas antes de seguirmos adiante, pergunto: por que oportunizar a vivência de crianças menores de seis anos em instituições educativas? Necessário? Indiferente? Benéfico? Maléfico? Supérfluo? Irrelevante?

PARTE 1 PRÉ-ESCOLA - BASE TEÓRICA E LEGAL

De acordo com a LDB, em seu artigo 29 a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo ofertada a crianças de até cinco anos de idade e tendo como objetivo o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos; no artigo 30 complementa que essa oferta para as crianças de quatro e cinco anos é a pré-escola (BRASIL, 1996).

Mas ao pensarmos em oferta de educação conseqüentemente nos remetemos à qualidade educacional, já que não basta oferecer escolas e atender crianças; o atendimento e vivência educacionais devem acontecer de maneira adequada e baseados em parâmetros. Partindo destes princípios, os Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2006c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), o Plano Nacional de Educação com metas para a Educação Infantil (BRASIL, 2014), os Currículos Nacionais e Estaduais (DISTRITO FEDERAL, 2014a), entre outros documentos, visam estabelecer aspectos importantes para a primeira etapa da educação básica.

São diversos documentos que trazem reflexões e ações necessárias e importantes, principalmente ao compararmos com o que tínhamos há alguns anos atrás. Logicamente que ao passar dos anos os estudos avançam e as contribuições aumentam, a sociedade evolui e o que era tido como verdade e pensamento se transforma. A concepção de criança, o entendimento de educação, os conteúdos e conhecimentos, tudo se transforma com o passar dos anos e de acordo com o contexto histórico, social, cultural e geográfico. Porém, sem deixar de considerar a importância dos estudos que já foram desenvolvidos.

Em busca de melhor compreender a educação infantil e a legislação para esta etapa, é necessário que se conheça e entenda o caminho e história perpassados até chegar ao que há hoje como concepção de infância e educação para crianças menores de seis anos, levando em consideração contextos, marcos e influências no decorrer da trajetória histórica.

As influências americana e européia sempre estiveram presentes em diversos aspectos brasileiros; se tratando de educação não é diferente, em especial à educação infantil. A criança, vista inicialmente como “miniatura de adulto”, por muito tempo não teve sua identidade reconhecida; até o desmame, recebia educação e cuidado da família, no caso da mãe; após essa fase, ainda pequena, mas já desmamada, tinha certa “independência”, já sendo

orientada a auxiliar aos adultos em suas funções; neste caso, aquela de famílias pobres. Mas até as crianças pertencentes às famílias mais favorecidas, apesar de paparicadas e serem tidas como obras divinas, não eram tidos como sujeitos sociais (OLIVEIRA, 2002).

As escolas para crianças pequenas já surgem com uma visão assistencial, pensadas para atender crianças em situações desfavoráveis, marcadas pelo abandono, pobreza e culpa, num caráter caridoso e em sua maioria relacionadas à religião. Só na Idade Moderna se começa a pensar novas condições e exigências educacionais, como por exemplo, a obrigatoriedade do ensino; se intensifica a expectativa do futuro social e se percebe a escola como importante, sobretudo para as crianças mais ricas; às mais pobres ainda se oferece uma educação como piedade. Desde já se vê a contradição entre a educação como direito universal e a educação apenas para a elite, permeada por muitos anos (OLIVEIRA, 2002).

Muitos pensadores foram essenciais para a evolução do pensamento educacional nos seus mais diversos aspectos; Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, Vigotski, Wallon, Piaget, entre outros, irão defender métodos e teorias que ressaltam a singularidade da infância, sendo necessário o estímulo, autonomia, liberdade, afeto e demais perspectivas que apesar de levarem um longo processo e avanço gradual, beneficiaram a concepção de educação para chegarmos ao que há hoje.

No Brasil, historicamente a educação se desenvolveu preferencialmente na família e nas instituições, baseada no cuidado e assistência. Com o Movimento das Escolas Novas (fim do século XIX), surgem os primeiros Jardins de Infância, sendo inicialmente privados e posteriormente chegando aos mais pobres. A partir daí cada vez mais iniciativas são criadas com a intenção de propiciar atendimento as crianças pequenas, inclusive leis que buscavam favorecer a educação pública para as famílias mais desfavorecidas de modo mais qualitativo (OLIVEIRA, 2002).

O foco na função assistencialista, oferecendo primordialmente saúde, cuidado e proteção ainda permeou por muitos anos (e ainda permeia) a educação infantil; contribuições como a LDB (BRASIL, 1961) e a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) foram essenciais para o avanço educacional e pouco a pouco foi se superando o caráter assistencial da educação infantil, principalmente com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), havendo uma valorização da educação fora de casa, defesa de padrão educacional, busca por desenvolvimento cognitivo e emocional, gratuidade de ensino, liberdade de aprendizagem,

igualdade de acesso e permanência, gestão democrática, qualidade educacional, entre outras inúmeras e importantíssimas colaborações (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também contribuiu significativamente com a concepção de infância, sendo um dos principais documentos para se defender os direitos da criança no País.

Outro documento extremamente importante e significativo para a educação brasileira foi a LDB de 96, que reorganiza a educação brasileira e traz inúmeros benefícios à sociedade; estabelece para a educação infantil carga horária padrão, como deve ser o atendimento, controle de frequência, acompanhamento e avaliação, necessidade de currículos nacionais; e a principal contribuição, institui a educação infantil como primeira etapa da educação básica. (BRASIL, 1996).

Em 2006, outro grande passo foi dado para a melhoria da educação infantil; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, do Ministério da Educação, “sendo o objetivo deste documento o de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p. 8).

Neste documento, temos desde os princípios fundamentais que devem basear a educação infantil no Brasil, até os mais detalhados e diversificados aspectos necessários para a área. Como as propostas pedagógicas devem ser elaboradas; como deve ser a interação entre a escola e a família; como deve ser o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais; quais as especificidades das escolas que funcionam em período integral; como deve ser a organização das turmas; aspectos relacionados à formação e trabalho da gestão e profissionais da educação infantil; como deve ser a infra-estrutura das escolas, materiais, equipamentos, espaços, mobília etc. Este documento aponta um maior zelo para com a educação infantil e crianças em nossa sociedade, levando em consideração que tudo que envolve e está envolvido no ensino-aprendizagem, deve ser preparado e trabalhado com intencionalidades e objetivos. Juntamente com os Indicadores de qualidade (BRASIL, 2009b), o documento se preocupa com a totalidade do que está relacionado à vivência da infância nas escolas e busca a melhoria da educação e conseqüentemente da sociedade.

Com a Emenda Constitucional nº53 (BRASIL, 2006a) há mais avanços, como a valorização dos profissionais da educação, piso salarial e estabelecimento da educação infantil

em creche e pré-escola. Em 2009, a Emenda n° 59 efetiva a educação infantil, tornando-a obrigatória e gratuita para as crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2009a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil complementam os Parâmetros, trazendo uma visão pedagógica para a educação infantil, orientando sua prática e estabelecendo uma base curricular, levando em consideração a concepção de crianças como sujeitos históricos e de direitos que: “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). E divulgam uma nova proposta curricular “que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

A partir daí, estabelecem aspectos relevantes para o ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças menores de seis anos, principalmente elementos que são necessários para se pensar numa prática pedagógica objetivada em garantir a convivência e interação, bem como a diversidade. Outros pontos importantes trazidos pelas DCNEI são os eixos que devem nortear as propostas curriculares, que são as interações e brincadeiras; diante disso, deverão ser garantidas as experiências que: a) possibilitem às crianças conhecerem a si e ao mundo; b) oportunizem a vivência das crianças nas diferentes linguagens de diversas formas; c) propiciem a participação, autonomia, confiança, curiosidade, exploração, questionamento, diálogo; d) favoreçam a interação das crianças entre si, com adultos, com a natureza, com a cultura e com a tecnologia. Tais experiências devem ser integradas e efetivadas (BRASIL, 2010).

É visível como a educação infantil já avançou e hoje a criança é percebida como sujeito de direitos e que possui identidade, sendo essa construída diariamente com as experiências proporcionadas; quanto mais possibilidades são dadas para as vivências, mais aprendizado será construído.

É se acreditando na importância da educação infantil e na necessidade de que esta fase seja ofertada da melhor forma, que surge o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

O escrito que faz parte de um conjunto com oito textos, cada uma trazendo reflexões e contribuições para algum público específico na educação, se preocupa em apresentar a educação infantil do DF, além de propor “que este documento espelhe e sirva ao propósito de juntos avançarmos nos discursos e nas práticas que constroem a Educação Infantil no DF” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 15).

Além de analisar e refletir acerca da trajetória histórica da educação infantil no DF, no Brasil e no mundo, entendendo as conseqüências do que há hoje, o Currículo também se preocupa em buscar melhorias e mudanças necessárias para a educação; diante disso, traz inúmeras reflexões e questionamentos, bem como sugestões de ações, baseadas na concepção de infância:

As crianças, por serem capazes, aprendem e desenvolvem-se nas relações com seus pares e com adultos, explorando os materiais e os ambientes, participando de situações de aprendizagem interessantes, envolvendo-se em atividades desafiadoras, enfim, vivendo a infância.

Por serem competentes, aprendem e desenvolvem-se ao cantar, correr, brincar, ouvir histórias, descobrir e observar objetos, manipular massinha e outros materiais, desenhar, pintar, dramatizar, imitar, construir com pecinhas, jogar, mexer com água, empilhar blocos, passear, recortar, saltar, bater palmas, movimentar-se de lá para cá, conhecer o ambiente a sua volta, interagir amplamente com seus pares, memorizar cantigas, dividir o lanche, escrever seu nome, ouvir música, dançar, contar, entre outras ações (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 24).

Enfim, são diversas as maneiras de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas apesar dela desenvolver-se em basicamente tudo que faz, ela precisa ser estimulada a ser autônoma e capaz, havendo sempre incentivo e preparação, bem como intencionalidade. Além disso, é importante levar em consideração que mesmo tendo a mesma idade, cada criança tem seu próprio desenvolvimento e cabe aos professores e instituições acompanhar e perceber os avanços e o que deve ser avançado.

O Currículo em Movimento é baseado também no eixo educar e cuidar, brincar e interagir, demonstrando relevância nos direitos e necessidades das crianças, bem como as relações e vivências, vale se atentar que por mais importantes que sejam os conteúdos e saberes pedagógicos, nenhum deles supera as experiências práticas e a ludicidade na infância.

Sabe-se também o quanto o cuidado é questionado, devido à trajetória da educação infantil. Mas, segundo o Currículo em Movimento e muitas teorias, o cuidar é parte indissociável dela, até porque é perceptível que as crianças pequenas necessitam de cuidado e de uma educação que abarque todos os aspectos relevantes e essenciais para melhor ser vivenciada; ressaltando que a prática pedagógica deve ser carregada de intencionalidades, em

cada momento e ação educativa, inclusive e principalmente nos cuidados oferecidos e aprendidos.

Brincar é condição de aprendizagem e, por desdobramento, de socialização. E, para as crianças, brincar é coisa muito séria, é uma das atividades principais. Enfatize-se que essa atividade não é a que ocupa mais tempo da criança, mas aquela que contribui de modo mais decisivo no processo de desenvolvimento infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 42).

Analisando essa citação, é possível identificar a importância do brincar na educação infantil, apesar da brincadeira ser muitas vezes considerada como perda de tempo, diante dos valores produtivistas da sociedade capitalista. Sendo apontada como parte do eixo norteador do Currículo em Movimento, a brincadeira é vista como necessidade para a criança e fundamental no desenvolvimento, além de contribuir significativamente para a interação que também é muito importante na educação infantil. Essa interação possibilita à criança o desenvolvimento de diversas habilidades e favorece a apropriação de aprendizagens infinitas. Mais uma vez se ressalta a necessidade de intencionalidade na prática pedagógica, demonstrando que nada é ao acaso e sem um fim.

Em resumo, o Currículo se baseia na educação, cuidado, brincadeira e interação caracterizando a infância como período de vivências e descobertas intensas, além de demonstrar a importância dada à infância, sendo período de desenvolvimento e formação da personalidade, não podendo haver limitação para a imaginação, convivência, pensamento, movimento e criatividade, é preciso que a educação infantil seja pautada na ludicidade:

A ludicidade, como prática pedagógica, possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da exploração e da descoberta. Isso posto, torna-se fundamental que o educador que lida com a criança tenha clareza sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento dela e o papel das brincadeiras em suas atividades de cuidar e educar (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 44,45).

Também chama a atenção para o fato de que a educação infantil, baseada no eixo “Educar e cuidar, brincar e interagir”, e vista como ato pedagógico carregado de intencionalidade, deve prever preparação e adequação em todos os aspectos relacionados à vivência da infância; os materiais, o tempo, as atividades, a rotina, a avaliação, a inserção, a adaptação, a alimentação, o descanso, o banho, enfim, tudo deve estar diretamente ligado com o eixo integrador do Currículo e com a concepção de educação infantil defendida.

Vale ressaltar que o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a) é exclusividade da capital do País, e foi elaborado pelas regionais de ensino, baseado na concepção de infância trazidas nas DCNEI (BRASIL, 2010).

Outro documento que orienta e contribui para as reflexões geradas é o Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que, desde 2012, favorece a educação, buscando cumprir com a Meta 5 do PNE (Plano Nacional da Educação) que torna obrigatória a alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014) – agora até o final do 2º ano; conforme a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a) – e deste modo, traz diversos documentos para cada etapa da educação, na tentativa de propiciar melhorias no ensino e alcance do objetivo de alfabetizar na idade correta (BRASIL, 2017b).

O Pnaic conta com alguns cadernos voltados para a educação infantil, tanto para profissionais desta área quanto para as famílias. É importante pensar que apesar da proposta ser de alfabetização somente no ensino fundamental, o caminho percorrido até lá deve ser vivenciado da melhor maneira, possibilitando que a finalidade seja alcançada e de uma forma positiva, pois não basta que a criança codifique e decodifique o código, existe muito por trás.

Infelizmente, o Brasil ainda faz parte dos países com mais analfabetos do mundo e entende-se a necessidade e importância da alfabetização, portanto se luta cada vez mais para a erradicação deste analfabetismo e, apesar de ainda ter muito a se avançar, um longo caminho já foi percorrido na busca desse objetivo, como por exemplo, o PNE (BRASIL, 2014), o Pnaic (BRASIL, 2012), entre outros meios já criados.

Os estudos na área da alfabetização também já progrediram muito, havendo hoje um grande acervo teórico a respeito da importância da alfabetização e como esta deve acontecer; existem inclusive muitas pessoas que acreditam que a alfabetização deve se efetivar o quanto antes, portanto na educação infantil. Mas será que esta é a melhor opção? É fato que a alfabetização é necessária e importantíssima no ensino fundamental; a criança tem que estar alfabetizada obrigatoriamente até o final do 2º ano do ensino fundamental; então é válido questionar se é necessário alfabetizar na educação infantil.

1.1 Antecipação de conteúdos: necessidade ou equívoco?

Levando em consideração o que já foi exposto, todas as singularidades e necessidades da educação infantil, é perceptível que exista uma demanda grande para o trabalho com os pequenos; de acordo com o Currículo em Movimento para a educação infantil, “A primeira etapa da Educação Básica tem finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do desenvolvimento infantil, ao se respeitar, cuidar e educar as crianças no tempo singular da Primeira Infância” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 70).

E sendo a alfabetização obrigatória e necessária para o ensino fundamental, cada vez mais se busca alfabetizar precocemente, o que tem gerado um grande foco na educação infantil em alfabetizar; o tempo do brincar é limitado; a rotina tem se parecido cada vez mais com a do ensino fundamental; as linguagens oral e escrita têm tomado todo ou grande parte do tempo da educação infantil; as demais linguagens e conteúdos têm sido prejudicados; as características e singularidades da educação infantil não têm sido levadas em consideração.

As DCNEI trazem que na articulação da educação infantil com o ensino fundamental:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

A educação infantil é composta por cinco anos e apenas dois de forma obrigatória, neste período deve vivenciar tudo o que é pensado como importante para a fase, especialmente os aspectos baseados nas funções social, política e pedagógica. É preciso pensar também que a educação infantil não é pré-requisito para o ensino fundamental (BRASIL, 2009c), dessa forma, apesar da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) já ser obrigatória, as crianças que por algum motivo não puderam frequentar esta etapa, poderão e deverão ir diretamente para o ensino fundamental, daí percebe-se a um dos grandes problemas em antecipar conteúdos; porém este é só um deles. Barbosa trouxe que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (BARBOSA, 2009, p. 8).

Provavelmente com o que foi apresentado acima, se questione se realmente acontece antecipação e/ou se a alfabetização é de fato pensada para o ensino fundamental e não para a educação infantil. O Currículo em Movimento, mais uma vez, evidencia que esta prática não é positiva:

O encurtamento da Educação Infantil - que já vem acontecendo tanto pelo movimento de adiantar-se a alfabetização propriamente dita quanto pela pretensão de alguns de a Pré-escola se assemelhe, ao máximo, ao Ensino Fundamental - não é recomendável nem desejável (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 70).

A educação infantil tem características singulares e próprias, necessitando de um trabalho que favoreça o brincar e a felicidade e propicie a vivência das mais diversas experiências, resultando desenvolvimento integral das crianças. Tudo isso deve levar em consideração os princípios trazidos pelas DCNEI, são eles o princípio ético, político e estético, que tratam a autonomia, solidariedade, responsabilidade, respeito, democracia,

criticidade, ludicidade, criatividade, sensibilidade e manifestações diversas; dentro disso, devem ser propiciadas experiências que possibilitem a exploração, desenvolvam a imaginação, curiosidade, habilidades de expressão nas múltiplas linguagens, entre outras. E para isso, é necessário que haja valorização dos pequenos e suas formas de participação, que os desafiem e estimulem. Enfim, é importante que eles estejam no centro do processo de ensino-aprendizagem e assim possam participar ativamente das experiências propostas, sendo sempre incentivados a pensar, questionar, experimentar, sentir, falar, viver (BRASIL, 2010). Como também as orientações que estudiosos defenderam em relação à vivência infantil.

Existem, ainda, objetivos gerais para serem alcançados na educação infantil segundo o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a): um deles é a utilização das diferentes linguagens, levando em consideração a finalidade e forma de expressão, estas devem ser enriquecidas. Outro objetivo importante é que a criança compreenda que a leitura/escrita têm funções sociais e quais são essas funções. Além da construção de noções matemáticas, através de situações problema e participação em atividades.

Traz, também, objetivos específicos para a Pré-escola (4 e 5 anos), como por exemplo: desenvolvimento de noções matemáticas (relações comparativas, manipulação de materiais, relações lógicas, etc); introdução a práticas de letramento (explorar diferentes portadores de texto; trabalho com desenhos como representação de leitura de mundo; leitura/escrita espontâneas; contar, criar, encenar histórias); cuidado e preservação com a natureza; trabalho com experimentos científicos, coordenação motora, jogos, manifestações culturais; entre outros (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Baseada nesses objetivos, a educação pré-escolar tem diversas aprendizagens colocadas como necessárias para o melhor desenvolvimento, estas são ancoradas no cuidado, nas interações, e nas linguagens “Oral e Escrita”, “Artística”, “Matemática”, “Corporal” e “Digital”. Cada uma conta com estratégias de como deve ser trabalhada e o que deve proporcionar às crianças (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Fica evidente a quantidade e diversidade de aprendizagens necessárias e importantes para serem desenvolvidas na primeira etapa da educação básica, levando em consideração a carga horária de no mínimo 4 horas para o período parcial e de 7 horas para o período integral (BRASIL, 1996), percebe-se que é grande a demanda para esta fase, além de haver a importância e necessidade do tempo do brincar, entendido como aprendizagem componente na educação infantil e eixo integrador. Dessa forma, é evidente que a etapa não pode ser acrescida de conteúdos previstos para o ensino fundamental, já existe muito a ser trabalhado e aprendido pelas crianças pequenas. Esta antecipação prejudica o desenvolvimento infantil,

sobrecarregando de aprendizagens a serem vivenciadas e até as privando de algumas necessárias por falta de tempo.

As crianças pequenas precisam ser atendidas e compreendidas em suas especificidades. Não há ganhos com a pressa e com certas antecipações instrucionais. Há perdas muitas vezes irrecuperáveis: perda do espaço/tempo infantil e das experiências próprias e necessárias para bebês e crianças pequenas (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 71).

Seja na rotina exaustiva, na organização do espaço, no controle do corpo, no desenvolver das atividades, nos mais diversos aspectos verifica-se o ensino fundamental sendo vivenciado antecipadamente, a padronização tem sido estabelecida e a educação infantil tem sido substituída por tentativas de preparar as crianças pequenas para a vivência do ensino fundamental. E quais as causas disso? Quais os objetivos? Quais as conseqüências?

1.2 - Diversidade de linguagens: limitar ou ampliar?

Levando em consideração a concepção de criança como agente e ator social, que tem identidade e necessidades singulares e que está na educação infantil para se educar, brincar, interagir, conviver, experimentar, conhecer, descobrir, aprender e se desenvolver, é importante e essencial que se estabeleça o que a criança pode e necessita aprender e vivenciar, possibilitando assim uma melhor organização de saberes relevantes para serem vivenciados e, conseqüentemente, oportunizando que a criança se desenvolva da melhor forma.

A vivência da educação infantil acontece por diversos meios e formas, a criança aprende e se desenvolve a todo instante e em tudo o que faz. Existe nela uma infinidade de possibilidades, uma imensa criatividade e uma diversidade de manifestações. Considerando essa integralidade infantil e multidimensionalidade, é cada vez mais comum a busca por organizar os conhecimentos e aprendizagens para a educação infantil de forma unida, não fragmentada. Surge daí o uso das “linguagens”, entendido como termo referente a maneiras de se expressar e se manifestar, que são diversas. Alexandroff (2010) trouxe que:

Um novo olhar em relação à criança exige considerar que as aprendizagens são propiciadas por uma multiplicidade de linguagens. As palavras, gestos, afetividade, desenho, olhares, enfim tudo que compõe o espaço educativo funciona como referência de constância e continuidade para a criança, tornando a instituição educativa confortável e abrindo caminhos para a descoberta e as manifestações infantis (ALEXANDROFF, 2010 apud DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 85).

Gobbi (2010, p. 1) complementou: “sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações”.

Baseado nisso que o Currículo e Movimento do DF, optou em organizar os saberes essenciais para a primeira infância através de linguagens, acreditando que elas são ferramentas culturais e sociais extremamente importantes na interação e convivência, inclusive daqueles que ainda não falam/escrevem. As aprendizagens e vivências estão organizadas da seguinte forma:

Nossa proposta estrutura-se didaticamente, a partir das práticas sociais e linguagens que representam, mas não esgotam as múltiplas práticas e linguagens da criança, quais sejam: Cuidado Consigo e com o Outro, Interações com a Natureza e com a Sociedade, Linguagem Artística, Linguagem Corporal, Linguagem Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Linguagem Digital (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 88).

Cada uma dessas linguagens propiciará à criança inúmeras experiências e contribuirá com o desenvolvimento coletivo e integral, para que ao final desta etapa seja possível a ela compreender, criar e atuar no contexto que está inserida (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Como já foi mencionado, a demanda para a educação infantil é grande, são muitos campos para experiência, aprendizagens a serem trabalhadas, linguagens a serem desenvolvidas e exploradas, vivências a serem propiciadas. Existe uma grande diversidade de experiências que devem ser favorecidas nesta etapa, as crianças necessitam explorar todo o potencial presente nelas e conseguirem compreender melhor o mundo ao seu redor; não sendo o momento propício para a padronização e técnica:

A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e a do grupo onde vive. A Pré-escola deve proporcionar às crianças uma formação integral através das aprendizagens, tendo na ação pedagógica a necessidade, interesse, realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida: O Cuidado Consigo e com o Outro, As Interações com a Natureza e a Sociedade, a aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita, Linguagem Artística, Linguagem Matemática, Linguagem Corporal e Linguagem Digital (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 94).

Cada uma dessas linguagens e aspectos são relevantes e necessários para a educação infantil, devendo ser todos eles contemplados e explorados. Cada uma tem objetivos próprios e singulares, importantes para a criança e suas relações. Diante disso, a prática educativa deve favorecer as expressões e aprendizados de todas as maneiras possíveis, seja por meio da linguagem oral/escrita, por manifestações artísticas, com o movimento corporal, entre outras inúmeras formas. Gobbi (2010, p. 2) trouxe uma importante reflexão:

As manifestações linguageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante.

Vale ressaltar que sim, a criança é um ser extremamente expressivo e criativo, capaz de demonstrar seus pensamentos e sentimentos das formas mais variadas; além disso, também é um ser dotado de curiosidades e sedento por aprender/viver; porém, cada vez mais tem se podado a capacidade infantil; seja na voz que é calada, no corpo que é controlado ou na mente que é habituada ao que a escola quer que a criança seja.

Malaguzzi (1999), resumiu de forma magnífica tudo o que foi apresentado aqui, no seu texto “Ao contrário, as cem existem”, no qual trouxe à reflexão de quantas formas a criança tem para se expressar, pensar, falar, escutar, amar, cantar, compreender, descobrir, inventar, sonhar, demonstrando que são cem, cem linguagens para expressar-se e cem formas de ser; mas trouxe uma crítica ao fato de que a escola e a cultura têm roubado noventa e nove dessas cem formas, restando-lhes às crianças uma única, caracterizada pela separação entre o corpo e a mente, fazendo com que elas sejam só mente absorvente e não pensante, não movimentada, não participativa, não infantil (mas as crianças dizem...).

Mas por quê? Por que roubar noventa e nove linguagens da criança? Por que limitá-las sendo que elas são capazes de ir muito além? Por que não favorecer a vivência de todas as formas possíveis de se expressarem e aprenderem? O Pnaic traz na coleção “Leitura e escrita na educação infantil” a seguinte afirmação:

Vivemos um momento histórico regido pela homogeneização econômica de um mercado global que prioriza investimentos nas áreas técnico-científicas em detrimento das áreas humanas e sociais, unificando e padronizando modos de conviver dados pela atual tendência tecnicista de instrumentalização dos saberes. Essa tendência está voltada para resultados mensuráveis de uma formação profissional cada vez mais pautada pelo domínio técnico especializado, pelo acúmulo de informações, esquecendo que desafiar o raciocínio (razão) não significa abandonar as provocações à fabulação (imaginação). Tanto a ciência quanto a arte, tanto a objetividade racional quanto a ambiguidade da imaginação poética, tanto a reflexão quanto o devaneio exigem aprender a decifrar e interpretar sentidos. Ou seja, exigem linguagem (BRASIL, 2016b, p. 34).

É com base nisso, que a educação infantil, enquanto área do conhecimento, critica a padronização e o tecnicismo, os quais retiram das crianças noventa e nove formas de ser no mundo. Um dos modos de possibilitar o andamento do sistema e fortalecer o domínio da razão tem sido limitar a primeira infância ao uso de linguagens oral e escrita; querer que as crianças codifiquem e decodifiquem cada vez mais cedo é contribuir para o que o sistema econômico vigente deseja.

E desde as famílias que estão dentro do sistema e cada vez mais adaptadas ao padrão técnico e produtivista que pressionam as escolas para priorizarem a alfabetização; quanto aos profissionais que querem atender as demandas do sistema; todos favorecem a aprendizagem

da leitura/escrita das crianças pequenas, limitando todo o ensino-aprendizagem na educação infantil à linguagem oral e escrita, mais especificamente, à alfabetização. Em contrapartida, as outras formas de expressão infantis, voltadas às manifestações artísticas, aprendizagens que incentivem o pensamento, a criatividade e o questionamento, são excluídas ou pouco trabalhadas, como se isso fosse irrelevante para a sociedade em que se vive.

Mas não é isso que a legislação e estudos mais recentes têm pensado para a educação infantil, muito pelo contrário, existe uma busca cada vez mais intensa em oportunizar as crianças as mais diversas formas de aprender e se expressar:

A complexidade da docência com bebês e demais crianças está em lidar menos com a informação ou o aspecto das coisas e do mundo e mais com a experiência das coisas no mundo. Ou seja, não é somente ter informações ou falar sobre o mundo, mas também estar disponível para vivê-lo e saboreá-lo aqui e agora (BRASIL, 2016b, p. 21).

Diante do que foi apresentado, fica o convite a compreender melhor como a presente pesquisa foi iniciada e o porquê de se buscar uma educação infantil que leve em consideração toda a complexidade e diversidade da infância, bem como todas as experiências importantes e necessárias para a criança, se distanciando de uma prática limitada e engessada.

1.3 Foco na alfabetização: privilégio ou prejuízo?

As demandas sociais estão cada vez mais complexas, sendo essencial a capacitação nos mais diversos aspectos. Um deles é a língua portuguesa, onde se faz necessário o domínio das normas padrões da língua; o primeiro passo para a garantia desta aptidão é a alfabetização. Mas é realmente ideal que esta seja efetivada o quanto antes?

A seguir apontarei reflexões sobre a temática que surgiram com a pesquisa de campo.

1.3.1 A prática educativa na educação infantil – pesquisa de campo

A presente pesquisa surgiu de uma vivência prática em uma escola de educação infantil em Brasília. Durante noventa horas foram feitas observações participativas em diferentes espaços da escola, mais especificamente numa turma do segundo período da pré-escola; também foram feitas anotações diárias num diário de campo, detalhando o que era observado; a pesquisa de campo foi acrescida com diálogos com profissionais da educação e crianças da escola; no fim do período de pesquisa, ainda tive a experiência de duas regências, onde pude vivenciar mais intimamente com a turma.

A metodologia foi escolhida visando conhecer mais da prática em um período curto, obtendo anotações, experiências e observações a serem analisadas. Após essa pesquisa de campo, muitas reflexões e grande desejo por conhecer melhor as propostas teóricas e legislativas para o ensino-aprendizagem na educação infantil.

a) Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil, pertencente à regional Plano Piloto e Cruzeiro, localizado na Asa Norte em Brasília. Apesar da localidade, atendia principalmente crianças de outras regiões administrativas do DF. A escola era pequena e recebia poucas turmas, o que facilitava o trabalho da gestão e da equipe pedagógica, mas, o fato não excluía os problemas e as dificuldades que ainda eram muitos.

b) O público alvo – identidades e consequências

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola eram atendidas 153 crianças, 78 no matutino e 75 no vespertino; entre 4 e 6 anos e distribuídos em primeiro e segundo períodos da educação infantil. A maioria delas moravam fora de Brasília e se deslocavam para esta escola, que geralmente era próxima ao local de trabalho dos responsáveis, principalmente no comércio ou em prédios domiciliares na Asa Norte. Analisando tal realidade se compreende algumas características das crianças que por se deslocarem de longe, muitas vezes de ônibus apresentavam desmotivação, sono, cansaço, rendimento baixo etc.

Por ser uma escola inclusiva, atendia crianças com as mais diversas necessidades educacionais especiais e essa realidade ocasionava muitos problemas, principalmente pela falta de capacitação de algumas professoras e educadoras sociais em lidar com suas especificidades, bem como a falta de preparação da escola em relação a esse atendimento.

Era perceptível no perfil e comportamento de muitas crianças a presença de problemas familiares, baixa renda, entre outros fatores que prejudicavam a vida escolar e o desenvolvimento cognitivo, principalmente quando o trabalho pedagógico é inadequado e ineficiente.

c) Estrutura, organização e seus resultados

A estrutura da escola era relativamente boa, por ser pequena e com poucas crianças conseguia ser satisfatória em relação à organização espacial. As salas eram grandes e bem organizadas o que facilitava o trabalho do professor e conseqüentemente o ensino-aprendizagem; todas elas possuíam prateleiras com brinquedos, livros e um desenho de um círculo grande no chão que auxiliava bastante e propiciava uma melhoria didática na realização de leituras, vivências de aprendizagens e brincadeiras e no trabalho corporal. Em todas as salas de aula também havia um banheiro para as crianças utilizarem, o que era bom e prático na rotina.

A escola possuía um excelente parque de areia, onde cada turma tinha uma hora reservada no dia para frequentá-lo, demonstrando preocupação da escola pelo brincar. Para as crianças era não só a parte mais divertida da escola, como também grande responsável pelo desenvolvimento da coordenação física e motora, tomada de consciência corporal, interação entre crianças, construção de identidade, autonomia, entre outros aspectos que são desenvolvidos através da brincadeira.

Existia também uma biblioteca/sala de vídeo muito utilizada e significativa para as crianças que sempre iam lá assistir filmes, ouvir histórias e “ler” livros; era um espaço acolhedor e prazeroso que elas adoravam.

Apesar de aspectos positivos, ainda percebia-se problemáticas e necessidades, como a falta de uma sala de recursos, visto que a escola tinha crianças com necessidades educacionais especiais, que necessitavam de um auxílio maior. Também possuía alguns computadores, mas que estavam fora de uso, então, seria relevante que eles fossem ajustados para a utilização.

Ainda que existisse grande preocupação da escola em conciliar o educar e o cuidar, expressa no PPP, se entende a dificuldade em praticar isso na educação infantil. Em minha observação escolar não foi diferente, existiam muitos projetos que buscavam o desenvolvimento da autonomia das crianças como o “self-service” (uma vez por semana as crianças se servem na hora do lanche), o “mercadinho” (existe um mini mercado na escola, onde os pequenos simulam compras, arrumam o mercadinho, se organizam etc.), também era perceptível essa busca de autonomia e participação das crianças nas atividades, como diálogos e questionamentos. Nessa busca intensa por autonomia, muitas vezes o cuidado era pouco presente e, pelas crianças serem muito pequenas isso era ruim e prejudicial, então se percebe a

necessidade em buscar uma melhor conciliação nestes aspectos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, mas, sem abrir mão do cuidado, afeto e atenção.

d) A vivência na escola: percepções e preocupações

O período foi extremamente significativo e prazeroso, possibilitou muitos aprendizados e reflexões quanto à profissão escolhida; nem sempre positivamente. A vivência aconteceu no período matutino e como só havia quatro turmas, escolhi passar por todas; porém, como uma das professoras estava de atestado, foram quatro dias iniciais “substituindo” tal professora, mas, com auxílio da vice-diretora, que planejou atividades. Quando a professora retornou, foi feito um rodízio nas demais turmas. Porém, percebi que seria mais relevante ficar fixa numa turma, para melhor envolvimento; portanto, retornei à primeira turma, composta por 24 crianças, 10 meninas e 14 meninos, na faixa etária de 5 a 6 anos.

No início, alguns acontecimentos chamaram a atenção; o primeiro foi o fato de a vice-diretora me indicar a substituir uma professora no meu primeiro dia de observação participativa, sem ao menos perguntar se eu tinha alguma experiência. O segundo foi a mobilização intensa de toda a escola para a “Festa da família”, muitas atividades exclusivas para este evento e muitos ensaios. Outro ponto que me incomodou muito tem relação ao autoritarismo e rigurosidade de algumas pessoas da equipe pedagógica, inclusive rasgando e amassando atividades que não estivessem conforme o comando dado.

Na turma que mais estive presente, foram vivenciados muitos momentos e atitudes que me preocuparam e incomodaram. Nos primeiros dias substituí a professora, como eles não me conheciam ficaram mais tranquilos, porém, já percebi que a turma era agitada e tinha dificuldades em ouvir, compreender e atender aos comandos. Eram muitas crianças e algumas tinham dificuldade na aprendizagem, inclusive com diagnósticos de déficits e transtornos.

Na presença da professora, as contradições se tornaram mais evidentes e intensas, compreendi alguns problemas que haviam sido encontrados e refleti sobre a realidade da turma. Faltava clareza na explicação, a mediação era falha, não era dada autonomia às crianças, não se acreditava na capacidade delas, faltava diálogo, faltava domínio e a consequência disso era a indisciplina, agitação, conversa excessiva e aprendizagem prejudicada.

Minha prática na turma foi principalmente como ajudante da professora em cortar, desenhar, escrever atividades, além de auxiliar as crianças com mais dificuldades.

O maior problema encontrado foi o ensino-aprendizagem com o foco na alfabetização, totalmente desligada do letramento; isso na língua portuguesa, onde só se apresentavam as letras, sem relação grafema-fonema, sem contextualização, sem significado. Mas, o problema se agravava nas outras áreas, já que o foco era a alfabetização portuguesa, quase não se destinava atenção às demais linguagens, como a matemática.

A cada semana era apresentada à turma uma letra, esta era explorada com atividades impressas (exemplos de atividades: cobrir pontilhados repetidamente; colar papéis picados, bolinhas de papel, algodão, entre outros materiais no desenho da letra; pintar desenhos iniciados com grafema trabalhado), além de atividades desinteressantes e repetitivas. Parecia que o tempo nunca era suficiente, havia muita destinação para acontecimentos/festividades da escola.

Além disso, a rotina e vivência das crianças já eram similar a dos alunos de ensino fundamental; divisão do tempo para cada atividade definido antecipadamente, uso de cadernos para agrupar as atividades impressas (as atividades eram praticamente todas impressas em folha A4), utilização de termos como “copiar, treinar, fixar, repetir”, enfim, ficava claro que o objetivo primeiro era o de possibilitar a alfabetização. Inicialmente se ensinavam as vogais, em seguida as consoantes, partindo para a formação das famílias silábicas e se pretendia a aquisição da escrita/leitura. Em nenhum momento, foi observado uma tentativa de demonstrar os usos da língua escrita, nem a importância e o porquê aprender a ler e escrever.

1.3.2 – Relacionando a prática à teoria - efetivações e desconsiderações

Infelizmente, o que foi observado não é um problema particular desta escola, na realidade tem sido cada vez mais comum encontrar classes de alfabetização na educação infantil. E o mais preocupante é a pressão colocada sobre as crianças pequenas para dominar o código de língua escrita, se distanciando de favorecer a compreensão do uso deste e da necessidade de ler/escrever. Muitas vezes, a criança consegue formar as palavras, mas não entende o que está escrito.

Já foi mencionada a importância em não antecipar o ensino fundamental, sabendo que a educação infantil é um período singular, rico de vivências e aprendizagens a serem propiciadas.

Outro fato já trazido aqui foi o da obrigatoriedade da alfabetização, ressaltando que existe consciência da importância e necessidade da linguagem escrita, especialmente do seu uso. Foi comentada também, a relevância em questionar, instigar e dialogar com as crianças, possibilitando a elas o uso da criatividade, curiosidade e oralidade. Desta forma, é possível que parta delas o desejo por aprender a ler e escrever e isso deve ser respeitado, cabendo à escola propiciar o ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita. Mas como isso deve acontecer?

O Currículo em Movimento, mais uma vez é importante contribuinte para tal reflexão; entre os objetivos previstos para a pré-escola traz:

- [...] • manipular, explorar e conhecer diferentes portadores de texto;
- participar ativamente de práticas de letramento;
- desenhar de forma livre ou dirigida, com diversos materiais e suportes, situações do cotidiano que representam sua leitura de mundo;
- exercitar e estimular a leitura e a escrita espontâneas;
- [...]
- contar, recontar, criar, encenar histórias, récitas, roteiros etc.;
- apreciar, produzir e refletir sobre histórias, músicas, encenações, pinturas, danças etc. [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 83 e 84).

Analisando a citação acima conclui-se que: não se busca a leitura e escrita tal como são, mas de forma espontânea, demonstrando a relevância em possibilitar às crianças compreenderem a importância e necessidade da aquisição destes meios, bem como a forma de transmissão de textos, usos e criação; também é observável a importância dada à representação por meio do desenho, que é a primeira forma de representação de pensamento infantil.

O Currículo (DISTRITO FEDERAL, 2014a) também afirma que apesar de linguagens diferentes, a escrita e o desenho, são complementares. O desenho pode servir como meio de comunicação, escrita imaginária e outras diversas funções para as crianças, juntamente com brincadeiras, músicas, teatro etc., é fundamental na aquisição da leitura/escrita já que favorece a compreensão do significado da língua. A educação infantil é uma etapa carregada de experiências e vivências que levam à linguagem escrita, portanto, cabe aos docentes contribuírem para que as crianças conheçam e se familiarizem com vários gêneros e suportes textuais, bem como incentivem os pequenos a “lerem e escreverem”, seja na tentativa em decodificar o código alfabético, seja pelas imagens e desenhos, seja ao modo subjetivo de cada um.

Para a melhor compreensão do presente trabalho é relevante que se esclareça a diferença entre a alfabetização e o letramento, a fim de favorecer o entendimento acerca da linguagem oral e escrita. De acordo com Conde:

Alfabetização e letramento são fenômenos interdependentes e indissociáveis. Entretanto, são formas de aprendizagem diferentes e, conseqüentemente, exigem procedimentos distintos de ensino. Qual é a relação entre a alfabetização e o letramento? A entrada do indivíduo no mundo da escrita ocorre pelos dois processos: a aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento (CONDE, 2005 apud DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 119).

Como na pesquisa de campo vivenciada e comentada anteriormente, muitas vezes na educação infantil o ensino-aprendizagem da linguagem oral/escrita é focado na alfabetização, limitando a vivência e a construção do letramento, tal fato traz inúmeros prejuízos às crianças, que poderão ser consideradas analfabetas funcionais, que codificam e decodificam o código escrito, mas não compreendem de fato o porquê e o que significa o texto escrito (SCLiar-CABRAL, 2013). É isso que a antecipação da alfabetização pode ocasionar às crianças, já que a pressão prejudica e impossibilita a vivência da linguagem oral e escrita como deve acontecer, associando alfabetização e letramento.

O Currículo em Movimento traz a relevância em estimular e propiciar o uso da linguagem oral, possibilitando a expressão dos pensamentos e conhecimentos, bem como a imersão mais profunda na cultura (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Vale ressaltar também na priorização da linguagem oral, já que os pequenos lêem primeiramente com os ouvidos e devem estar sempre convivendo com a leitura feita pelos mais velhos, para assim compreenderem a representação gráfica.

Scliar-Cabral (2013, p. 12) contribuiu com as reflexões trazidas aqui:

Em toda a aprendizagem, para saber produzir, deve-se saber compreender, isto é, antes de falar, a criança deve compreender o que os adultos dizem para ela e assim começar a dominar a língua, para depois poder dizer suas primeiras palavras. A mesma coisa acontece com a língua escrita: sem saber ler, a criança não poderá compreender nem o que ela própria “escreveu”.

É baseado nisso que surge a crítica em se buscar uma alfabetização limitada a ensinar a escrita isoladamente, marcada pela cópia e repetição gráfica de letras e palavras, tão comum na educação infantil. O ideal é que seja simultâneo o ensino da leitura/escrita, além disso, é necessário que se apresentem diariamente textos escritos por meio dos diferentes gêneros e suportes, possibilitando uma vivência com a linguagem escrita e, conseqüentemente a aprendizagem significativa, onde a criança entenda a necessidade e importância em ler e escrever.

A aquisição do sistema oral se dá de forma natural e espontânea nas crianças que não apresentem nenhum impedimento sensorial, perceptual ou cognitivo para processar a fala. As primeiras palavras ocorrem por volta de um ano de idade. O sistema escrito, no entanto, é construído no contexto do ensino-aprendizagem de forma sistemática, intensiva, quando a criança já atingiu certa maturidade cognitiva, lingüística e emocional (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 11).

Apesar de acontecer naturalmente, é necessário que o sistema oral seja estimulado na criança pelo adulto, através de diálogos e expressões faciais.

É complexo compreender se a criança já tem maturidade para aprender a ler e escrever, levando em consideração que mesmo as de mesma idade, têm ritmos de aprendizagens diferenciados. Porém, é importante ressaltar que, tendo entre 0 e 5 anos, o ser humano possui certas limitações, ou melhor, necessita de certas aprendizagens antes de iniciar o processo de alfabetização. É com base nisso que o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), traz inúmeras vezes a importância em favorecer a inserção das crianças no mundo da leitura/escrita antes de fazer com que elas leiam e escrevam. Traz muitas sugestões de quais aprendizagens devem ser vivenciadas na educação infantil na área da linguagem oral e escrita.

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) traz muitos aspectos interessantes e necessários para o desenvolvimento da linguagem oral/escrita, divididos em categorias (fala e escuta, prática de leitura e prática de escrita) e em idades (0 a 2 anos, 3 anos e 4 e 5 anos); a partir daí, apresenta aprendizagens a serem desenvolvidas em cada categoria e para cada idade. Essas aprendizagens são baseadas no eixo “cuidar e educar, brincar e interagir”, ressaltando a necessidade da inserção de conteúdos de maneira agradável e adequada. E resumidamente, todas as práticas na área da linguagem oral/escrita têm por foco primeiramente o uso e o desenvolvimento da fala; a apreciação e o conhecimento da linguagem escrita por meio de vários gêneros e suportes; a representação gráfica por meio de desenhos e escrita espontânea.

Em nenhum documento legal, diretriz ou currículo distrital encontram-se recomendações de alfabetizar na educação infantil, considerando que a etapa tem outras aprendizagens e vivências próprias, necessárias e importantes para as crianças menores de seis anos. Em contrapartida, como já foi apresentado, existe obrigatoriedade por lei de alfabetização no ensino fundamental, sendo o momento adequado para oportunizar a aquisição da leitura/escrita; também há no Currículo em Movimento para os anos iniciais do ensino fundamental algumas recomendações em relação a isso, reforçando a importância da leitura/escrita no momento certo:

Tendo em vista que a língua é um instrumento de poder, pois por meio dela se efetiva a comunicação, construção de conhecimentos, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural, é responsabilidade da escola garantir a todos os estudantes acesso a saberes construídos historicamente pela humanidade em relação à língua. Nesse sentido, ressalta-se que a finalidade precípua do ensino da Língua Portuguesa é propiciar a estudantes a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de expressar-se adequadamente em qualquer situação, de forma oral e escrita, portanto, ler e escrever proficientemente [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 12).

Com base nas informações apresentadas, é notável como antecipar a alfabetização é prejudicial e desnecessário, já que ela é prevista para o ensino fundamental e a tentativa de efetivá-la na educação infantil acarretará perdas irrecuperáveis de outras aprendizagens e vivências próprias desta etapa. Como, por exemplo, mostra a pesquisa de campo que a busca intensa por apresentar letras, aprender a copiá-las, “treinar” a grafia, entre outras atividades, priva as crianças de experimentar, conhecer e viver outras aprendizagens; os pequenos aprendem a escrever, mas nem se quer são questionados sobre a importância da leitura/escrita.

No próximo ano, as crianças desta turma estariam chegando ao ensino fundamental, provavelmente imersas quanto ao processo de alfabetização, porém, perderam outras inúmeras e importantes experiências próprias da educação infantil, que infelizmente não poderão vivenciar no ensino fundamental ou em outros momentos.

PARTE 2 MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ainda existe uma dicotomia entre a teoria prevista para a educação matemática e a prática encontrada nas escolas; apesar do avanço significativo encontrado nas investigações para a área, muitas experiências ainda não são vivenciadas no dia-a-dia. Na educação infantil, que é o foco do presente estudo, ainda é possível identificar, muitas vezes, um ensino contraditório com o que trazem as leis e o Currículo em Movimento, bem como os estudos e teorias para o trabalho matemático com crianças da pré-escola. Mas vamos analisar mais detalhadamente o que foi observado no contexto educacional pesquisado e a proposta trazida pela legislação para o período em questão.

2.1 A educação matemática na prática: fundamental, mas insuficiente

Resumo o ensino-aprendizagem observado na turma com uma palavra: limitação. Isso porque era visível uma restrição no ensino; conseqüentemente havia uma delimitação de aprendizagens e por fim, a redução na vivência significativa da matemática. Como já foi mencionado, a prática educativa era focada na alfabetização em língua portuguesa, portanto, as atividades, experiências e o tempo disponível eram reservados para a aquisição da leitura e escrita das crianças. O pouco tempo restante era distribuído entre as outras áreas do conhecimento. Mas apesar de uma parcela reduzida para o trabalho com a matemática, o que é alarmante, esse não é o maior problema. O mais grave é a insignificância e a mínima retenção do que era experienciado no pouco tempo.

Mais uma vez: vamos cobrir os pontilhados do numeral 7. São inúmeros, uns vinte [...] Em seguida pintarão os sete peões desenhados na atividade – atividade semelhante a dos outros numerais já apresentados [...] Enquanto as crianças realizam essa atividade, a professora chama de um por um para fazer uma sondagem do que já foi aprendido (escrever letras e números indicados por ela, reconhecer o que ela escreve e demonstrar seu nível alfabético) (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A observação citada era comum, se apresentava o numeral, aplicavam-se atividades nos cadernos de cópias do numeral, associação número-quantidade etc. Por vezes, a professora não acompanhava a realização das tarefas indicadas, o que era prejudicial às crianças que tinham mais dificuldade, já que ao passo que a turma passava para outra atividade, elas tinham que concluir aquela; em consequência, muitas vezes ficavam sem parque, para terminar as atividades não completadas no tempo “certo”; o que demonstra prioridade à aquisição de conteúdos em detrimento do brincar.

O mais comum eram lições impressas, para serem coladas nos cadernos e apresentadas às famílias no fim do bimestre, mas foram vistas exceções: “Atividade prática de associação número-quantidade com grãos; crianças apresentaram dificuldades, algumas não conseguiram realizar a atividade mesmo a professora dando mais chances e tentando ajudá-las” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). A atividade consistia em colocar em pratos a quantidade de grãos cujo numeral indicava, por exemplo, se no prato estava o número 5, a criança deveria pôr cinco grãos no prato. Apesar da simplicidade da tarefa, as crianças apresentaram dificuldades com os números maiores, a professora tentava ajudar, mas logo se aborrecia com o embaraço das crianças e desistia; algumas não concluíram.

Tal fato foi preocupante, já que, todos os dias no início da aula existia uma contagem das crianças presentes, por vezes o único trabalho com a matemática no dia; mas era feito pelas crianças que sentadas em círculo eram contadas por um dos membros. Depois de observar a experiência dos grãos, passei a analisar mais atentamente a contagem diária, já que foi perceptível a dificuldade de algumas com isso. Compreendi que a voz da professora se sobressaía a das crianças, então não havia problemas com isso, eles só tocavam as cabeças dos colegas. O único trabalho com a matemática realizado diariamente era insignificante.

Logicamente, eu não estive todos os dias, nem acompanhei a turma durante todo o ano; portanto, não posso afirmar que o que foi vivenciado aconteceu por todo o período da pré-escola, porém, transcorreu em todo o tempo que estive presente. Infelizmente. Também sei que não é a regra, existem muitas escolas e profissionais que realizam um trabalho excelente com a matemática para as crianças. Em contrapartida, a realidade observada não é a única exceção, ainda persistem muitas práticas limitadas e insignificantes. É com base na experiência percebida e nas inquietações geradas através dela, que busquei pesquisar mais profundamente acerca da educação matemática, na busca por contribuir no ensino-aprendizagem das crianças da pré-escola e ampliar as experiências e conhecimentos na área.

Vale ressaltar que a vivência apresentada não se objetiva a desvalorizar o trabalho pedagógico, muito menos a inferiorizar a professora; o foco é descobrir as causas do que foi visto, bem como comparar a prática com a teoria já desenvolvida para a educação matemática na educação infantil, para conseqüentemente poder se alcançar o objetivo principal do presente estudo.

2.2 A educação matemática na teoria: inquietações e avanços

Antes de aprofundar nos aspectos práticos e relacionados mais especificamente ao ensino-aprendizagem da matemática, vale ressaltar que a principal problemática encontrada na experiência prática foi o escasso trabalho com essa linguagem, o que gerou um aprendizado superficial e insignificante. E, como já foi trazido no início do presente estudo, as legislações e currículos já determinam que dentre os objetivos gerais para a educação infantil estão à utilização e imersão das crianças nas diferentes linguagens, incluindo a matemática; bem como a construção de noções matemáticas (DISTRITO FEDERAL, 2014a; BRASIL, 2010).

Baseado nisso, em seguida, serão apresentados alguns aspectos e ferramentas importantes para o ensino-aprendizagem matemático para as crianças menores de seis anos, levando em consideração as legislações nacionais e o Currículo em movimento do Distrito Federal, assim como base teórica relacionada ao estudo.

2.2.1 Autonomia – objetivo maior da educação infantil?

Não se restringe apenas ao ensino matemático, mas é essencial para essa prática. De acordo com Constance Kamii (1998), autonomia seria o oposto de heteronomia que é ser governado por outra pessoa, portanto a autonomia é a autogovernança. Pode parecer um pouco complexo, já que o foco da pesquisa são crianças da pré-escola (4 e 5 anos), mas é fundamental que desde a educação infantil seja dada a oportunidade para a construção de pensamentos, ideias, hipóteses etc.; também é essencial que se favoreça a expressão do que foi pensado e imaginado.

Kamii (1998) trouxe muito acerca da teoria piagetiana, inclusive a concepção de que a finalidade da educação é desenvolver a autonomia da criança. É nisso que se pautam os estudos de Piaget, mas que, infelizmente, não se efetiva na prática escolar, onde, na maioria das vezes, a obediência e acertos são mais importantes, levam a uma dependência da aprovação do professor para todas as atitudes e falas das crianças. “Assim, sem perceber, elas evitam o desenvolvimento da autonomia das crianças reforçando sua heteronomia. A heteronomia é reforçada por recompensa ou sanção” (KAMII, 1998, p. 34).

Fica o convite para retomar na experiência prática apresentada anteriormente. Em quais momentos houve oportunidade para as crianças exporem seus pensamentos e hipóteses? Em algum momento elas puderam ser autônomas e construir seus próprios conhecimentos?

Essa busca pela autonomia infantil é processual e gradativa, principalmente se já houver uma adaptação à heteronomia anterior; mas é necessário que se desenvolva esta autonomia. Não é possível que aquela criança que sempre é reprimida e instigada a ficar quieta e calada; recebe respostas prontas; não é estimulada a pensar e imaginar; será autônoma e, conseqüentemente, inteligente:

[...] o uso da inteligência do indivíduo depende, em grande escala, de como efetivamente ele se sente imaginando coisas, o quanto ele se satisfaz buscando curiosidades intelectuais, e como ele se sente sobre seus erros. Estas considerações sócio-emocionais são extremamente importantes em si mesmas e no desenvolvimento cognitivo, visto que, a inteligência, quanto mais usada, mais é desenvolvida (KAMII; DEVRIES, 1992, p. 39).

Portanto, cabe ao professor, capacitar e propiciar o desenvolvimento da autonomia nas crianças, mas para isso, ele precisa reduzir seu poder, demonstrando que sua opinião é uma das possíveis, mas, encorajando que os pequenos escolham por si mesmos, que construam suas convicções e cheguem às respostas pela sua própria busca (KAMII; DEVRIES, 1992).

Vale ressaltar: essa autonomia não vai ser introduzida da noite para o dia, não é possível, nem ideal que se pressionem crianças a serem autônomas rapidamente. A construção deve ser diária e gradativa, através de atividades que estimulem, do questionamento e diálogo do professor com a turma, entre outras formas de, aos poucos, encorajar e capacitar o pensamento e as atitudes infantis. E isso tem que acontecer o quanto antes, desde os primeiros anos: “não podemos esperar que as crianças submetam-se aos pais coersivos e às pressões da escola durante os primeiros dez anos (ou mais) e então, mais tarde, de súbito, serem autônomas e terem iniciativa” (KAMII; DEVRIES, 1992, p. 54).

A sociedade e o mercado de trabalho cobram, cada vez mais, adultos críticos, autônomos e proativos, mas as escolas favorecem cada vez menos esses aspectos; a heteronomia tem sido muito presente e conseqüentemente, são formados adultos dependentes do outro para tudo. “Uma educação conformista ou escola tradicional, segundo Piaget, não encoraja o pensamento crítico nem o independente” (KAMII; DEVRIES, 1992, p. 54).

A legislação compartilha o pensamento de Piaget, Kamii e Devries, demonstrando necessidade e relevância em se trabalhar na busca da autonomia infantil; inclusive, entre os princípios que norteiam a prática educativa, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade, estão os éticos, que pensa na formação para exercitar progressivamente a autonomia, a responsabilidade, o respeito, a cidadania e a solidariedade (BRASIL, 2006c).

O Currículo em Movimento contribui significativamente com esta pesquisa, trazendo em vários momentos a importância e necessidade da autonomia.

A autonomia, como processo, constitui-se relacionada aos modos de vida das crianças, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das experiências interativas. Essas experiências têm como objetivo definir, delimitar e refletir, sempre com as crianças, hábitos, noções, capacidades, valores: seus sentidos, finalidades, respeito, transgressão, validade [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Nesse sentido, o que se espera é que a criança não haja apenas por submissão, devendo sempre dizer o que os outros esperam, mas que ela esteja constantemente refletindo sobre suas ações; sendo assim, cabe ao professor mediar e favorecer esse processo. Nos objetivos específicos para a linguagem matemática para a pré-escola, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), traz também a relevância de conhecimentos e aspectos matemáticos na construção da autonomia infantil, de modo que essa autonomia seja utilizada também na vida cotidiana das crianças.

2.2.2 Estímulos e desafios – construindo novos saberes

Uma prática educativa que tenha por objetivo desenvolver a autonomia da criança deve, também, levar em consideração que para o alcance desta finalidade, o estímulo para com a aprendizagem é essencial. “Quanto mais o conhecimento da criança é estimulado e estruturado, mais sua leitura da realidade será precisa e rica” (KAMII; DEVRIES, 1992, p. 16). Então cabe ao professor, estar sempre observando e analisando o aprendiz, de forma que compreenda suas ações e reflexões, podendo intervir no que sucede na cabeça da criança; mas é importante que as respostas não sejam dadas aos pequenos, mas que eles sejam encorajados a buscarem, por seus interesses e capacidades, outros meios de resolução (KAMII, 1998).

Com base em Piaget, Kamii (1998, p. 50) alertou:

Dizer que a criança deve construir seu próprio conhecimento não implica em que o professor fique sentado, omita-se e deixe a criança inteiramente só, [...] o professor pode criar um ambiente no qual a criança tenha um papel importante e a possibilidade de decidir por si mesma como desempenhar a responsabilidade que aceitou livremente.

Então, é importante que o professor dê tarefas (aqui não se trata de atividades pedagógicas em folhas impressas, mas comandos como a distribuição de materiais, organização de objetos etc.) que utilizem a comparação de conjuntos, a quantificação, as relações numéricas, entre outras noções matemáticas. Além disso, é essencial que, a todo momento, o professor esteja instigando, questionando, desafiando e problematizando, fazendo com que a turma reflita e desenvolva o pensamento lógico-matemático significativamente.

A educação matemática não é realizada somente no momento que se pegam cadernos e fazem cópias de números, mas, constantemente na rotina dentro e fora de sala, nas brincadeiras, nos jogos, no momento do lanche, nas músicas, enfim, a matemática está presente na vida das crianças continuamente e isso deve ser aproveitado.

O Currículo em movimento, também, favorece o estímulo e a mediação significativa:

Os conhecimentos matemáticos precisam ser apresentados e explorados de forma significativa e prazerosa por meio de situações concretas, histórias, músicas, jogos e brincadeiras. Para tanto, as mediações dos profissionais pela palavra e as interações entre as próprias crianças são fundamentais (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 128).

Mais adiante será aprofundada a reflexão acerca da interação entre as crianças, que é ferramenta essencial no desenvolvimento matemático. Mas, vale se atentar para a citação acima, principalmente tratando-se da forma como deve ser vivenciada a matemática: significativa e prazerosamente. E isso não se restringe à educação infantil, mas deve se efetivar em toda a educação básica, visto que, aqueles conteúdos matemáticos insignificantes e não compreensíveis, serão apenas decorados e facilmente esquecidos, é também por isso, que muitos professores não realizam um trabalho eficaz com a matemática, porque não têm domínio suficiente, apresentando conteúdos superficialmente; talvez seja uma das causas para o foco na alfabetização em língua portuguesa na educação infantil, a má formação docente.

E essa forma insignificante de como a matemática tem sido apresentada muitas vezes, é reflexo da falta de estímulos, de atividades desinteressantes e maçantes, de tal modo que não se percebe a utilidade prática dos conhecimentos aprendidos; conseqüentemente, se cria uma barreira entre o aprendiz e a matemática, é por isso que muitas pessoas afirmam não gostarem dessa linguagem.

Outro aspecto importantíssimo que deve estar relacionado aos estímulos no ensino-aprendizagem, são os desafios. Para compreender melhor acerca dessa afirmação, contaremos com as contribuições da teoria piagetiana:

Para ele (Piaget) o desenvolvimento da inteligência é um processo contínuo de equilíbrio, através de dois mecanismos: a assimilação, que é entendida como a integração do exterior às estruturas do indivíduo, e a acomodação, que é a transformação interior em função das variáveis exteriores. É por meio desses dois mecanismos que a criança desenvolve sua inteligência prática ou sensória motora, composta por diferentes esquemas de ação, que vão se aperfeiçoando, tornando-se mais variáveis e adaptáveis a diferentes situações.

Nessa perspectiva, é fundamental criar desafios para as crianças, propor situações que geram a necessidade de novas adaptações a partir, por exemplo, do uso de diferentes materiais, jogos, brincadeiras tradicionais etc. (FILGUEIRAS, 2002, n.p).

Mais uma vez é importante levar em consideração que a presente pesquisa, baseada no construtivismo piagetiano, percebe a criança como sujeito ativo, que constrói (não adquire) seu conhecimento ativamente; mas, para isso, é fundamental que o professor seja contribuinte, favorecendo que o aprendiz desenvolva seu conhecimento com estímulos, questionamentos, diálogos e desafios; na constante equilibração da criança com o meio.

A partir das ações do professor, a turma pode se sentir incomodada, por não compreender ou não conseguir resolver certo problema, havendo um desequilíbrio com o meio; deste modo, as crianças buscarão meios de resolução, partindo da curiosidade e da necessidade em aprender; conseqüentemente, compreenderão a situação de duas formas. Pela assimilação, há um “acréscimo”; através do entendimento de coisas fáceis e familiares, existe a percepção de algo novo com base nos conhecimentos já existentes. Mas isto é insuficiente, é preciso ir além e transformar os entendimentos prévios para assimilar o novo, esse processo é denominado acomodação. A partir destes processos, será possível a clareza do que foi apresentado, reestabelecendo a equilibração.

Por isso, é essencial que o professor não se limite ao que é familiar à criança, mas que propicie mudanças de pensamento baseado no que o aprendiz já possui; iniciar o aprendizado com aspectos muito complexos é arriscado, já que poderá gerar desinteresse; restringir conhecimentos ao que já é conhecido é irrelevante, não possibilitará a aquisição de novas descobertas. O ideal no ensino-aprendizagem é o desafio, partindo do que é familiar e buscando a construção de novos saberes, por meio da equilibração.

2.2.3 O erro – corrigir ou trocar ideias?

Juntamente com a estimulação e o desafio, o professor deve ser cuidadoso em lidar com o “erro”, na tentativa de contribuir para que a criança construa seus conhecimentos; constantemente, o educador repreende o erro, sempre corrigindo ou buscando que o aprendiz diga o certo. Muitas vezes, como na vivência apresentada anteriormente, o erro é julgado; obviamente que não é ideal que a falha seja acolhida como correta, mas deve existir questionamento e estímulo objetivando a mudança de pensamento pelo próprio estudante.

Se as crianças cometem erros é porque, geralmente, estão usando sua inteligência a seu modo. Considerando que todo erro é um reflexo do pensamento da criança, a tarefa do professor não é a de corrigir a resposta, mas de descobrir como foi que a criança fez o erro. Baseado nesta compreensão, o professor pode, muitas vezes, corrigir o processo do raciocínio, o que é muito melhor do que corrigir a resposta (KAMII, 1998, p. 64).

E muitas vezes, o erro nem é algo totalmente inverídico, somente está sendo analisado por outro ponto de vista, ou fora do contexto, ou até mesmo foi só uma consequência da forma ambígua/imprecisa que a pergunta foi feita. E algumas vezes, o professor nem (se quer) observa esses fatores, só corrige a criança, o que ocasiona pelo menos dois efeitos negativos a ela: receio de se expressar por medo do erro; e a espera que o outro sempre dê a resposta – a heteronomia.

Vale ressaltar que o conhecimento infantil se inicia do fragmentado, egocêntrico, ou global e, a partir de muitas falhas e imperfeições, gradualmente, a criança vai construindo seu próprio entendimento (KAMII; DEVRIES, 1992, p. 48). Portanto, o professor deve contribuir para esta construção, não julgando os erros e dando respostas corretas, mas induzindo o aprendiz a desenvolver seu pensamento.

Para finalizar, é importante pensar também que o professor, apesar de ter mais domínio sobre o conhecimento trabalhado, não é o único que o detém, inclusive, uma das formas mais favoráveis ao desenvolvimento infantil, é através da troca de ideias entre os pequenos:

A aritmética, como afirmamos anteriormente, não precisa ser transmitida de uma geração a outra como o conhecimento social (convencional), uma vez que o conhecimento lógico-matemático é construído pela coordenação de relações feita pela criança, e nada é arbitrário nesta coordenação. No conhecimento lógico-matemático, se as crianças questionarem bastante, mais cedo ou mais tarde descobrirão a verdade, sem nenhum ensino ou correção feitos pelo professor [...] Portanto, um princípio fundamental no âmbito lógico-matemático é o de evitar o reforço da resposta certa e a correção das respostas erradas, mas, ao invés disso, encorajar a troca de ideias entre as crianças (KAMII, 1998, p. 61).

2.2.4 Interação entre crianças

Já foi mencionada a importância dada à interação na educação infantil; inclusive, o eixo que norteia o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) são as interações e as brincadeiras, fundamentais, para que, nesta etapa, as crianças possam e sejam estimuladas a se expressarem das diversas formas com seus pares. Aparece, tanto neste documento como em outros componentes legislativos, a relevância de favorecer a troca de experiências e pontos de vista entre os pequenos (BRASIL, 2006c; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2017a; BRASIL, 2010).

Nas pesquisas e estudos já desenvolvidos para a primeira etapa da educação básica, também é muito presente o pensamento acerca deste aspecto, evidenciando a necessidade de uma prática educativa baseada primeiramente na possibilidade de se expressar e conseqüentemente na oportunidade de ouvir o próximo e comparar pensamentos.

É importante também no cotidiano educacional, que o professor encoraje as crianças a trocarem ideias entre si, sendo possível a percepção de diferenças e semelhanças em seus pensamentos, bem como a transformação destes; esta interação reforça a autonomia buscada. “A interação entre pares é importante para Piaget, porque confronta a criança com existência de muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento intelectual e sócio-emocional [...]” (KAMII; DEVRIES, 1992, p. 37).

E essa interação social pode acontecer de diversas formas no contexto escolar, tanto nos diálogos como nas atividades pedagógicas, onde as crianças devem ser estimuladas a exporem seus pontos de vista em relação ao assunto abordado; além dos momentos de brincadeira, que são muito propícios às trocas e relações. “Na teoria Piagetiana, criando novas relações, assim como criando mobilidade de pensamento, implicados em olhar a mesma coisa diferentemente, é o coração do desenvolvimento cognitivo” (KAMII; DEVRIES, 1992, p. 58).

Vale ressaltar que a criança na fase da pré-escola ainda se encontra ancorada no egocentrismo, precisando superá-lo, para isto é essencial a interação social, a fim de favorecer a cooperação e o respeito e, conseqüentemente esta superação. Um importante meio para alcançar este objetivo são os jogos em grupo (KAMII; DEVRIES, 1992).

“O jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração” (KISHIMOTO, 2010, p. 12).

Além de proporcionarem a importante interação social, os jogos e as brincadeiras também desenvolvem inúmeros aprendizados; sendo essenciais para a construção de noções quantitativas e relações numéricas de forma significativa e prazerosa para as crianças.

Os jogos de grupo, são situações ideais para a troca de opiniões entre as crianças, [...] Corrigir e ser corrigido pelos colegas nos jogos é muito melhor que aquilo que porventura possa ser aprendido através das páginas de cadernos de exercícios [...] Nos jogos em grupo as crianças estão mentalmente muito mais ativas e críticas e aprendem a depender delas mesmas para saber se o seu raciocínio está correto ou não (KAMII, 1998, p. 63).

Nos jogos e nas brincadeiras, é possível que se trabalhem alguns aspectos já trazidos aqui como essenciais na educação matemática, como o desenvolvimento da autonomia, os estímulos e desafios, a forma de se lidar com o erro e, principalmente, a interação entre as crianças. Além de favorecerem a aprendizagem significativa, já que é efetivada através de meios favoráveis à construção do conhecimento infantil, por apresentar formas divertidas e prazerosas para os pequenos, dificilmente poderá ser esquecida e/ou vista negativamente por eles. Diante disso, Piaget via o jogo como crucial no desenvolvimento infantil, principalmente nos primeiros anos (KAMII; DEVRIES, 1992).

2.2.5 Manipulação e relações entre objetos

Na busca por melhor compreender os aspectos importantes para o ensino-aprendizagem significativo da matemática, foi encontrada, com base em Piaget, a necessidade de uma prática educativa que propicie a utilização e manipulação dos mais diversos objetos, bem como a constante relação destes. Mas para quê? Kamii (1998, p. 39) afirmou que:

[...] A natureza de número só pode emergir a partir da atividade de colocar todos os tipos de coisas em todos os tipos de relações, daí decorre que o primeiro princípio de ensino é o de atribuir importância ao fato de encorajar as crianças a estarem alertas e colocarem todas as espécies de objetos, eventos e ações em todos os tipos de relações [...].

Vale ressaltar que para uma criança no período pré-escolar (4 e 5 anos), ainda é um desafio aprender abstratamente, dificilmente será possível que ela compreenda conhecimentos apenas através do imaginário; muito pelo contrário, quanto mais sentidos estiverem envolvidos na aprendizagem, mais significativa e relevante esta será. Portanto, é essencial que no ensino da matemática, as crianças sejam possibilitadas a manipularem, observarem, questionarem, envolverem-se com os objetos relacionados; principalmente entendendo esta linguagem como uma forma de relacionar e comparar objetos e ações.

Só será possível entender as grandezas, noções numéricas, proporções, associações, quantificações a partir da relação/comparação entre dois ou mais fatores em um contexto, e, para as crianças, se houver familiaridade com os elementos apresentados, se houver significado e entendimento acerca do que é proposto para a relação.

Kamii (1998) trouxe alguns princípios para o ensino da matemática que foram muito relevantes para a presente pesquisa, entre eles: a criação de relações (favorecer que a criança coloque todos os tipos de objetos em todas as formas de relações); a quantificação de objetos (encorajar o pensamento acerca do número e a comparação entre conjuntos de elementos).

A partir destes embasamentos será possível que haja a compreensão acerca de noções matemáticas e conseqüentemente uma aprendizagem significativa.

O professor deve estimular o pensamento e a educação matemática infantil, de forma que em todos os momentos, em todas as ações rotineiras e das mais variadas formas, a criança seja instigada a relacionar, quantificar e manipular objetos. “[...] A criança não constrói o número fora do contexto geral do pensamento no dia-a-dia. Portanto, o professor deve encorajar a criança a colocar todos os tipos de coisas, ideias e eventos em relações todo o tempo” (KAMII, 1998, p. 70).

Finalmente, é importante ressaltar também que aquelas atividades que não possibilitam a movimentação e deslocamento dos objetos, prejudicam o ensino-aprendizagem, de forma que não favorecem a construção de relações, bem como a formação de conjuntos. É um exercício limitador e superficial, que não permite novas descobertas e hipóteses, que não desenvolve a autonomia e a interação entre os pequenos.

Dizer que é essencial para a criança manipular com objetos reais é a afirmação mais banal que pode ser feita numa educação pré-escolar. Todavia, nós não dizemos isso pela razão empirista usual, que crianças mais novas não podem ainda manipular objetos de forma simbólica. Nossa razão é que é necessário para a criança manipular objetos para desenvolver seu conhecimento físico, lógico-matemático e espacial, porque é somente trabalhando com a realidade que a criança pode transformar essa realidade. Assim, “manipular” deveria significar “usando objetos construtivamente, com um objetivo bem definido” (a qualquer nível) – e não somente empurrando a esmo, puxando e tocando ao caso (KAMII; DEVRIES, 1992, p. 44).

E mais uma vez, os estudos nesta área compartilham os ideais das legislações e currículos nacionais; de forma que a utilização de materiais manipuláveis e a criação de relações entre objetos estejam propostas em diversos documentos (BRASIL, 2006b; 2009c. DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Os aspectos apresentados anteriormente foram pensados como essenciais para o ensino-aprendizagem matemático, baseados nas teorias para a educação de crianças menores de seis anos, bem como na legislação para a área. Porém, eles não são suficientes para uma prática educativa matemática satisfatória.

[...] para o sucesso na organização de situações que propiciem a exploração matemática pelas crianças, é também fundamental que o professor conheça os sete processos mentais básicos para aprendizagem da matemática: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação (LORENZATO, 2009 apud DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 125-126).

Estes processos mentais foram trazidos por Piaget e Szeminska (1971) e juntos com os elementos apresentados na presente pesquisa, possibilitarão uma vivência matemática significativa, prazerosa e profunda, de forma que as crianças se sintam cada vez mais motivadas a aprenderem e não precisem de recompensas, medo das consequências ou “truques” para buscarem o conhecimento.

Quando aprender não é intrinsecamente interessante para a criança, educadores muitas vezes recorrem a truques para motivá-las. Nós pensamos que há alguma coisa profundamente errada quando educadores precisam usar truques para motivar o aprendizado da criança na pré-escola (KAMII; DEVRIES, 1992, p. 20-21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre teoria e prática é sempre complexa, considerando que a prática é carregada de fatores influenciáveis, muitas vezes não analisados na construção teórica. Na busca em melhor compreender a educação infantil, mais especificamente os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, percebeu-se que a legislação e os estudos teóricos para a primeira infância evoluíram muito ao decorrer dos anos; hoje, podemos verificar uma base teórica e legal excelentes, reconhecedoras da infância como etapa singular e importante, necessitando ser vivenciada integralmente e levando em conta a preparação e relação de todos os aspectos envolvidos.

Infelizmente, muitas vezes a prática não consegue corresponder à teoria, de forma que diversos aspectos são descartados ou inferiorizados; isto porque, por detrás da vivência diária escolar não está somente a teoria, mas encontram-se também as imposições do sistema; as cobranças familiares; os fatores subjetivos da escola, dos professores e das crianças; as concepções de infância/criança; além de aspectos sociais, políticos e individuais; e, outras razões para não se efetivar a teoria na prática.

Apesar das dificuldades nesta efetivação, é preciso buscar a superação destas, de forma que tantos estudos e pesquisas magníficos não sejam perdidos, bem como, tantas consequências negativas não sejam propiciadas às crianças menores de seis anos.

A limitação de conteúdos e vivências na educação infantil não só prejudica a aquisição de aprendizagens, mas desfavorece todo o desenvolvimento e experiências essenciais na primeira infância. Ler e escrever são extremamente importantes, mas as expressões corporais, musicais e artísticas também são; o uso dos cinco sentidos inclusive; o raciocínio, o pensamento, a criticidade e a autonomia principalmente. A criança é junção, é imensidão, é multiplicidade, não existe sentido em separar corpo e mente, em oportunizar apenas experiências referentes a uma linguagem, em favorecer a movimentação e brincadeiras só no momento do recreio, em limitar, restringir e padronizar.

A educação matemática vai muito além de “contar”; a educação infantil não é a preparação para o ensino fundamental; as crianças são para o ensino fundamental; ser criança não é ser um futuro adulto, mas As crianças são seres concretos, com direitos civis; sujeitos pertencentes à classes sociais, gêneros, etnias, religiões, histórias, contextos; produtoras e

transmissoras culturais que nas interações consigo e com seus pares, estabelecem relações sociais (BARBOSA, 2009). As experiências e vivências propiciadas antes dos seis anos de idade são únicas, a alfabetização pode e deve acontecer depois disso.

“Talvez seja melhor dizer: o mundo é o grande conteúdo da Educação Infantil!” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 89). E o mundo é muito mais que aprender a ler e escrever, ou melhor, existem outras formas de ler e escrever o mundo.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao concluir uma pesquisa tão agradável e enriquecedora, com certeza a pretensão é de conhecer, descobrir, aprender e pesquisar mais; tratando-se da educação infantil e suas linguagens, o desejo é ainda maior.

O ensino-aprendizagem para as crianças pequenas sempre foi algo que me interessou e, ao mesmo tempo, me inquietou; com a presente pesquisa, esses sentimentos se fortaleceram, deste modo, o objetivo é de conhecer e compreender ainda mais a educação para os menores de seis anos, bem como, me capacitar para exercer minha profissão nesta área. Porém, a educação é instigante e me faz querer mergulhar em muitos outros campos, um deles é a linguagem matemática, pela qual tenho afeição e aspiração.

Espero me aperfeiçoar cada vez mais como pedagoga e assim poder contribuir para a mudança e melhoria da educação brasileira e conseqüentemente da sociedade. Também desejo colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos nesta pesquisa e na minha vida acadêmica, sempre acreditando na educação como melhor forma de superar as desigualdades, a violência, o preconceito e todos os males sociais; e não me distanciando deste pensamento.

REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 17, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542010000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 set. 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BIÂNGULO, Amanda B. A. **Diário de Campo**. Brasília, 2017.

BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Constituição Federal. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília: Congresso Nacional, 2006a.

BRASIL. Constituição Federal. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Congresso Nacional, 2009a.

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

BRASIL. Constituição Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Constituição Federal. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – BNCC**. Brasília: MEC/SEB, 2017a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil - Volume 1**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil - Volume 2**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pnaic, coleção leitura e escrita na educação infantil – Volume 1**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília: MEC/SEB, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

CONDE, Juliana Bolsonaro. Letramento na educação infantil: a incrível arte de ler sem palavras e escrever sem letras. In: **Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas, SP: Unicamp/PUCC, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação infantil**. Brasília: SEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: SEDF, 2014b.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Avisa Lá**, São Paulo, n. 11, p. 1-6, jul. 2002.

GOBBI, Maria Aparecida. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010, p. 1-21.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1998.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LORENZATO, Sergio. **Que matemática ensinar no primeiro dos nove anos do ensino fundamental?** In: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: ALB, 2009.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MONTEIRO, Deise R. S. **Alfabetização e letramento na educação infantil: oferecendo um espaço de acesso à leitura e escrita antes do ensino fundamental**. Faced/UFRGS. Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de M. de R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. **A Gênese do número na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PRUDÊNCIO, Patrícia. **A Precoce escolarização na educação infantil**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Editora Lili, 2013.