

**MARELENQUELEM MIGUEL**

**ENTRE ATIVIDADES, CADERNOS E PORTIFÓLIOS: ANÁLISE DOS  
SABERES E MATERIAIS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FLORIANÓPOLIS**

**2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – CCE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**MARELENQUELEM MIGUEL**

**ENTRE ATIVIDADES, CADERNOS E PORTIFÓLIOS: ANÁLISE DOS  
SABERES E MATERIAS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

Florianópolis

2010

**MARELENQUELEM MIGUEL**

**ENTRE ATIVIDADES, CADERNOS E PORTIFÓLIOS: ANÁLISE DOS  
SABERES E MATERIAS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

**Banca Examinadora:**

**Orientadora:**

---

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

**Membros:**

---

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

---

Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto  
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

---

Profa. Dra. Vera Lucia Gaspar Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 23 de fevereiro de 2010.

Dedico esta pesquisa às crianças, aos pais e a todos os Educadores da primeira Infância, aos que já são e aos que ainda vão ser.

Dedico o fruto deste estudo a todos que acreditam numa Educação de Qualidade, às crianças da Educação Infantil e a todos que ainda acreditam na Educação.

## AGRADECIMENTOS

Ao final de uma dissertação, chega o momento de agradecer. Este é o espaço ideal para registrar e materializar meu agradecimento às pessoas que fizeram parte desta história, que me ajudaram a realizar este sonho de fazer o Mestrado em uma Universidade Pública. Lembrando de todas as etapas, desde o processo seletivo, as aulas, viagens, congressos e qualificação da dissertação, sinto-me muito feliz e abençoada por Deus, pois ele colocou muitos anjos no meu caminho, que me deram forças, cada um do seu jeito, mas todos foram fundamentais neste processo.

Inicio agradecendo a minha família, pelo apoio incondicional, em todos os momentos; pois além de compreender minha ausência e falta de tempo, sempre me apoiaram e acreditaram na escolha que fiz, *ajudando-me a torná-la realidade*, até mesmo se fosse preciso viajar comigo, de Joinville a Florianópolis, para que eu conseguisse cumprir o horário de trabalho e participar das aulas do mestrado quando eram no mesmo dia. Meu pai, sempre brinca dizendo que ele quer um diploma também... e ele vai ganhar um, bem especial.

Ao meu noivo e *companheiro de todos os momentos*, Vilmar Winter, por estar sempre ao meu lado fazendo graça e também por dividir com meu pai e meu irmão a tarefa de motorista particular, buscando-me e levando até a rodoviária, muitas vezes de madrugada, pois ou eu saía muito cedo, ou chegava muito tarde.

Aos amigos, por compreenderem minha falta de tempo e minhas constantes ausências nas confraternizações. Principalmente por nunca deixarem de me convidar, em especial pela Graziela, que me ajudava com as traduções em inglês. A todos os meus amigos queridos. Muito obrigada.

Agradeço também a professora Maria Marta, pois ela me colocou em contato com o Fernando Sossai, um amigo muito querido que foi minha referência durante o curso.

Morar em Joinville e estudar em Florianópolis foi muito difícil, pois, quando tínhamos aula apenas num período, eu dedicava o dia todo em função da aula, por conta da distância, passava mais tempo na BR viajando do que na sala de aula, sem contar as despesas de transporte, hotel, etc. Foi nesse momento que Deus colocou um anjo muito especial no meu caminho, que me recebeu em sua casa e nos tornamos muito amigas: Raquel, muito obrigado por dividir comigo as angústias e as alegrias da vida de mestrandas. Agradeço também a Fabi, colega do Mestrado, pelas trocas e vivências.

As aulas no programa, as palestras, os seminários especiais e os congressos, são todos durante a semana, por isso, precisei aos poucos fazer escolhas e ir diminuindo meu horário de trabalho até me afastar. Agradeço a Raquel, coordenadora da AUPEX, onde trabalhava há apenas 6 meses como professora de uma turma de Pedagogia, por aceitar minha saída e hoje terminando o mestrado, presentear-me com uma nova turma de Pedagogia. Muito obrigada.

Agradeço também a todos da equipe do CEI Recanto dos Querubins, especialmente aos professores que participaram do NUPEI – Núcleo de Pesquisa em Educação Infantil, com quem pude compartilhar os estudos do mestrado e trocar experiências, conhecendo as vivências diárias das professoras, as amigas que me ajudaram com a correção final do texto e principalmente a direção do CEI que sempre acreditou que eu chegaria lá, flexibilizando meu horário de trabalho para que eu pudesse participar dos congressos e eventos, aceitando minha saída, quando recebi a bolsa da CAPES, e hoje me recebe novamente como Coordenadora Pedagógica da Instituição. Muito obrigada.

Agradeço a todos os participantes do NUPAE – Núcleo de pesquisa em Arte Educação, onde participo desde 2005. Aprendi muito com estes professores e com nossas reflexões, de modo especial a professora Silvia, que transmite em todos os encontros sua paixão pela pesquisa, a todos do grupo. Muito obrigada. À professora Rosana, pelo apoio, além dos livros e textos emprestados. À Secretaria de Educação de Joinville, às Diretoras e

Supervisoras dos 5 CEI's pesquisados, aos professores, pais e crianças, a todos que acreditaram, apoiaram esta pesquisa e disponibilizaram o material para a análise. Seu apoio foi essencial. Muito obrigada.

Agradeço especialmente aos professores do Programa de Pós Graduação que sem dúvida, me ajudaram a crescer, amadurecer, perceber a educação e seu emaranhado de redes conectadas a ela, de uma forma diferente. Cada professor dialogando em sua disciplina, ajudou-me a tecer essa dissertação. Meus sinceros agradecimentos a: Dra. Ademilde Silveira Sartori, Dra. Sonia Maria Martins de Melo, Dr. Celso João Carminati e de modo muito especial a Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, minha orientadora, que acompanhou todas as etapas deste projeto, todas as idas e vindas, com orientações preciosas em todo este percurso. Muito obrigada, Geovana.

Agradeço também de modo muito especial às professoras que participaram da qualificação, pois trouxeram valiosas reflexões, questionamentos, afirmações de pontos-chave da pesquisa, referências teóricas, entre outros, contribuindo para que esta chegasse até aqui. Muito obrigada a vocês: Dra. Vera Lucia Gaspar Silva, Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva e Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto.

Não poderia deixar de agradecer ao Programa de Pós graduação e à CAPES, pela bolsa que recebi no último ano, contribuindo de forma imensurável para minha dedicação a esta dissertação além da oportunidade de participar de congressos e palestras como na ULBRA, UNICAMP, UDESC, UFSC, UNIVILLE, etc.

Por fim, agradeço a Deus por colocar essas pessoas no meu caminho e possibilitar que o sonho se transformasse em realidade.

## RESUMO

De caráter bibliográfico e documental, a investigação teve como objeto de estudo as práticas curriculares realizadas nas turmas de crianças com 5 anos de idade da Educação Infantil, a partir da produção das crianças. A problemática da investigação foi assim enunciada: Que elementos das práticas curriculares da Educação Infantil são possíveis de identificar nas atividades, cadernos e *portifólios* realizados pelas crianças? Com base nisto, a pesquisa utilizou-se dos cadernos, atividades, e portifólios como a principal fonte de análise. A amostra das atividades foi coletada em 5 Centros de Educação Infantil da rede municipal de Joinville, Santa Catarina, perfazendo um total de 39 crianças e 1.786 atividades coletadas e analisadas. Investigou-se os saberes registrados, principalmente no que se refere ao formato desse registro e os materiais utilizados para a realização das atividades. As atividades materializadas nos cadernos industrializados, nos cadernos construídos com folhas sulfites e *portifólios* podem ser compreendidas como uma amostra da cultura escolar, pois registram os saberes selecionados, a metodologia e os materiais utilizados. Analisando esses materiais, foi possível identificar que cada Centro de Educação Infantil tem suas especificidades, apesar de serem todos da mesma rede e receberem as mesmas orientações da Secretaria da Educação. Quanto aos saberes, destacaram-se nesta ordem: Linguagens da Arte, com atividades de interpretações de imagens, desenhos e pinturas; Linguagem Oral e Escrita, com atividades de cópia, tentativas de escrita, interpretações de textos e registros no nome; Saberes Diversos como identidade, caráter e datas comemorativas; com atividades de esquema corporal, árvores genealógicas, onde se podem reconhecer valores como respeito, zelo, etc e datas comemorativas em geral; Linguagem Matemática, com atividades de numerais, formas geométricas e problemas. Por fim, Jogos e Brincadeiras. Quanto aos materiais; encontrou-se predominantemente o uso de folhas sulfites para o registro dos saberes e para a realização das atividades, bem como a utilização de lápis de cor e giz de cera. Nas atividades, percebeu-se uma padronização: todas com uma forma semelhante quanto a sua realização. No geral, percebe-se que há uma cultura escolar comum presente na Educação Infantil. Além disso, a pesquisa aponta para a riqueza de investigações dessa natureza, considerando a multiplicidade de análises possíveis, a partir dos dados coletados.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, saberes, atividades, registro, cultura material escolar, práticas curriculares.

## ABSTRACT

Bibliographic and documental, this investigation had as study objective the curriculum practices made by 5 year-old children at Children Education, using their production. The problematic of the investigation was then enounced: Which elements of the curriculum practices can be identified in the activities, notebooks and portfolios made by the children? Based on it the research used the notebooks, activities and portfolios as main analysis fountain. The activities were obtained from 5 public Children Education Centers in the city of Joinville, Santa Catarina, being a total of 39 children and 1.786 activities obtained and analyzed. The registered knowledge was investigated mainly what regards to the format of this register and the materials used to complete the activities. The activities materialized in the industrialized notebooks, in the notebooks built with “sulfite” paper and portfolios can be comprehended as a sample of the school culture, because they register the selected knowledge, methodology and the material used. Analyzing this material we could identify that each Children Education Center has its own specifications, even though they all belong to the same public network, and receive the same orientation from the Education Secretary. Regarding the knowledge the detach is as follows: Arts Language with activities of images, drawings and pictures understanding; Oral and Written Language with copying activities, writing attempts, text comprehension and name registers; General Knowledge as identity, character and important dates with body scheme activities, family trees, where they can recognize values like respect, care, etc and important dates in general; Mathematics Language with activities containing numbers, geometric shapes and problems. At last games and plays. Regarding the materials we found mainly the use of “sulfite” paper to register the learning and to complete activities as well as using color pencil and wax chalk. In the activities we noticed an standardization: all have a similar format on the concern of its execution. In general we can notice that there is a common school culture in Children’s education. Besides it the research points to the variety of investigations of this nature, considering the multiple possible analyses starting from the obtained data.

**Key-Words:** Children Education, knowledge, activities, register, culture, school material, curriculum practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Desenho e pintura.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 02: Participação do adulto no registro da criança.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 03: Percurso do caminho da casa até o CEI da criança.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 04: Cópia de lista de nomes.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 05: Cópia de lista de nomes.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 06: Atividade de cópia e de tentativa de escrita.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 07: Cópia no caderno industrializado.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 08: Atividade de cópia.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 09: Tentativa de escrita na folha sulfite.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 10: Ditado de letras, registrado no verso da folha.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 11: Atividade de tentativa de escrita e do projeto “O caráter conta”.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 12: Tentativa de escrita no caderno industrializado.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 13: Contorno com bolinhas de crepom no nome.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 14: Atividade de contorno no nome da criança.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 15: Atividade de contorno no nome da criança.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 16: Quebra-cabeça do nome da criança.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 17: Recorte e colagem do nome na folha sulfite.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 18: Recorte e colagem do nome no caderno industrializado.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 19: Interpretação de texto na folha sulfite.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 20: Chapeuzinho vermelho – interpretação de texto.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 21: Recorte e colagem.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 22: Recorte e colagem.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 23: Recorte e colagem.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 24: Uma aventura no céu.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 25: Recorte e colagem.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 26: Desenho com lápis de cor.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 27: Pintura livre com cola colorida.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 28: Desenho livre do mês de julho.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 29: Reprodução da obra de arte: Operário.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 30: Reprodução baseada nas obras de arte de Alfredo Volpi.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 31: Linguagem escrita do nome da criança e a quantidade de letras correspondente.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 32: Numerais – Recorte e colagem.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 33: Numerais – jogo do boliche.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 34: Atividade envolvendo um problema de matemática.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 35: Formas geométricas.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 36: Páscoa – Data comemorativa

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 37: Dia da diretora – Data comemorativa.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 38: Projeto Municipal “O caráter conta”.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Professora A. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008

Figura 39: Projeto Municipal “O caráter conta”.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Professora A. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008

Figura 40: Identidade – Esquema Corporal.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 41: Brincadeira livre – Brincando no parque.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 42: Jogo dirigido - Bingo.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 43: Brincadeira dirigida – Pulando corda

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 44: A cigarra e a formiga.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008

Figura 45: Exemplo de capa de um caderno industrializado.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 46: Exemplo da capa de um caderno construído com folhas sulfites.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura 47: O Saci.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Figura: 48: A cigarra e a formiga.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** População e amostra do número de crianças nos CEI's pesquisados.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Pesquisa de Campo.

**Quadro 2:** Quantidade de atividades coletadas nos CEI's pesquisados.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado

**Quadro 3:** Exemplo da tabela de conteúdos.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Construído pela autora a partir do material coletado.

**Quadro 4:** Exemplo da tabela de Materiais.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Construído pela autora a partir do material coletado.

**Quadro 5:** Amostra dos saberes identificados nas atividades.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado.

**Quadro 6:** Demonstrativo das atividades envolvendo a linguagem oral e escrita.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado.

**Quadro 7:** Demonstrativo das atividades envolvendo as linguagens da arte.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado.

**Quadro 8:** Demonstrativo das atividades envolvendo a linguagem matemática

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado.

**Quadro 9:** Demonstrativo das atividades envolvendo datas comemorativas, o projeto municipal "O caráter conta" e atividades relacionadas a identidade das crianças.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado.

**Quadro 10:** Demonstrativo das atividades envolvendo jogos e brincadeiras.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado

**Quadro 11:** Materiais utilizados para registrar as atividades.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado

**Quadro 12:** Exemplo de formas de atividades.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado

**Quadro 13:** Detalhes dos materiais.

**Fonte:** MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b> .....	viii
<b>Abstract</b> .....	ix
<b>Lista de Ilustrações</b> .....	x
<b>Lista de Quadros</b> .....	xiv

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
-------------------------	----

### **1. REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CADERNOS, ATIVIDADES E PORTFÓLIOS COMO FONTE DE PESQUISA.....32**

1.1 Por que escolher os cadernos?.....	35
1.2 Portifólios: um caderno de registro?.....	39
1.3 Os registros utilizados na pesquisa: o processo de coleta de dados.....	50

### **2. OS SABERES TRABALHADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS ATIVIDADES MOSTRAM?.....57**

2.1 Linguagem oral e escrita.....	67
2.1.1 Atividades de cópia.....	70
2.1.2 Atividades de tentativa de escrita.....	75
2.1.3 Atividades de registro do nome da criança.....	79
2.1.4 Atividades de análise e interpretação de texto.....	84
2.1.5 O que as atividades de linguagem oral e escrita revelam .....	86
2.2 Linguagens da arte.....	88
2.2.1 Recorte e colagem.....	91
2.2.2 Desenho ou pintura.....	95
2.2.3 Interpretação de obras de arte.....	100
2.2.4 O que as atividades de arte nos revelam.....	102
2.3 Linguagem matemática.....	104
2.3.1 Atividades com os numerais.....	106
2.4 Identidade, caráter e datas comemorativas: que saberes são esses?.....	112
2.5 Linguagem dos jogos e brincadeiras.....	121

2.5.1 Brincar livre e brincar dirigido.....	126
<b>3. OS MATERIAIS UTILIZADOS NAS ATIVIDADES: CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....</b>	<b>132</b>
3.1 Folhas sulfite: Os cadernos escolares da educação infantil?.....	142
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO.....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE</b>	
1. Educação Infantil no Município de Joinville.....	174
<b>ANEXOS</b>	
1. Modelo de autorização para pais e professores.....	177
2. Modelo de autorização entregue à Direção de cada CEI.....	178



Figura 01: Desenho e Pintura.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

## INTRODUÇÃO

*Ao contrário, as cem existem.*

*A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos cem modos de pensar de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça de escutar e não falar de compreender sem alegrias de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem a criança diz: ao contrário, as cem existem.*

LORIS MALAGUZZI (1999, p.03)

Em minha experiência como professora e coordenadora pedagógica na Educação Infantil<sup>1</sup>, senti muitas vezes, angústias, dúvidas, inquietações, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, mesmo que fundamentadas no Cuidar, Educar e Brincar<sup>2</sup>.

Vários foram, ao longo das últimas décadas, os desafios enfrentados pela educação infantil. Entre eles, a preocupação com a escola destinada ao atendimento das crianças pequenas, que mobilizou duas grandes discussões: primeiro um alerta contra uma educação unicamente assistencialista, baseada em cuidados com a saúde e a higiene, e segundo, também um alerta contra uma educação escolarizante, baseada no modelo do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, Cerizara (1999, p.13) aponta: “tínhamos de um lado, uma importação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, uma importação do modelo da escola do ensino fundamental”.

---

<sup>1</sup> A Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, reconhecida por lei como um dever do Estado, como existe hoje, é uma recente conquista social. Em 1996 a LDB – Lei de Diretrizes e Bases – promulgada sob o nº 9.394/96 definiu no artigo 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

<sup>2</sup> Fundamento baseado em alguns autores, como: Luciana Esmeralda Ostetto, Ana Beatriz Cerisara, Maria Carmem Silveira Barbosa, Sonia Kramer, Ana Lúcia Goulart de Faria, entre outros.

Nesse embate foram-se se desvalorizando “as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças” valorizando apenas as atividades consideradas pedagógicas.

Já, Ostetto (1997, p.10) defende que o “pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador” e afirma que

(...) O pedagógico então, não está relacionado somente aquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente a mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos, em regra papel, lápis, caneta... e que resultam num produto ‘observável’. Visto por esse ângulo é que geralmente ouvimos dizer coisas do tipo: ‘com as crianças do berçário não dá pra fazer atividade, porque a gente perde tempo só tendo que dar de comer, lavar, colocar pra dormir.. toma muito tempo!’. (OSTETTO, 1997, p.11)

A Educação na Primeira Infância não pode ter como objetivo principal somente o cuidado, tão pouco basear-se em uma escola com tarefas e atividades previamente estabelecidas apenas para cumprir horário, sem significado para as crianças. O cuidar, educar e o brincar estão entrelaçados e se referem a atitudes de cuidado e proteção, saúde e alimentação. Também inclui as necessidades de carinho, atenção, interação e estimulação através de brincadeiras que promovam a exploração, descoberta e aprendizagens, de maneira significativa para a criança, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades corporais, emocionais, estéticas, sociais e culturais.

Partindo dessa idéia, pode-se dizer então que, segundo Souza (1991, p. 15): o educar está relacionado a uma “ação pedagógica voltada para os interesses e necessidades das crianças”. Dessa maneira, o professor deverá iniciar o processo de ensino e aprendizagem valorizando os conhecimentos prévios das crianças, o contexto em que estão inseridas e oportunizar assim “a aquisição de novos conhecimentos, de maneira viva, ativa e que tenha significado para a vida da criança” (idem).

O brincar, presente tanto nas atitudes de cuidado como de educação e estímulo, proporciona, de maneira significativa, o desenvolvimento da imaginação, da socialização no

grupo, da percepção de mundo, bem como contribui na construção da identidade e na autonomia da criança.

As discussões, que permeiam o cuidar e o educar na Educação Infantil, suscitam questionamentos sobre os saberes a serem socializados na educação da primeira infância, os materiais a serem utilizados como registros e como construções das crianças, o papel do educador na mediação deste processo, principalmente pela necessidade do cuidado estar tão presente nessa fase, sobretudo no maternal. O que ensinar aos pequenos? Que conteúdos desenvolver? Como? Individualmente? Coletivamente? Trabalhar com projetos? Com temas geradores? Com cantos temáticos? Com *portifólios*? Com cadernos? Como desenvolver as atividades<sup>3</sup> de modo significativo para as crianças?

Na função de coordenadora<sup>4</sup>, comecei a perceber que, dependendo da formação do professor e de sua concepção de criança e de infância, seu planejamento e sua prática demonstravam qual era essa concepção, visto que seguia por caminhos distintos, valorizando determinados conteúdos e métodos para trabalhar, além da maneira diferenciada de relacionar-se com as crianças e colegas de trabalho.

Em contato com documentos oficiais<sup>5</sup> e também acompanhando os projetos e planejamentos de professores da minha equipe de trabalho, bem como de outras amigas que trabalhavam em CEI's da rede municipal, notei muitas vezes, uma distância entre o currículo prescrito, tanto nos documentos quanto no próprio planejamento do educador e o currículo que realmente era realizado e desenvolvido com as crianças. Comecei a interessar-me, então, pelo o que as crianças aprendem, vivenciam, experimentam, compartilham e produzem no período em que estão nos Centros de Educação Infantil. Constatei que em muitos momentos

---

<sup>3</sup> Brincadeiras, organizar zonas circunscritas, experiências, passeios, entre outros.

<sup>4</sup> Minha primeira turma como professora foi a Pré-escola, onde a cobrança dos pais para alfabetizar os filhos era muito grande, equivalente ao desejo das crianças de brincar e viver esse momento da infância. Após uma experiência com crianças do Ensino Fundamental, trabalhei 4 anos na Coordenação Pedagógica de um Centro de Educação Infantil social, sem fins lucrativos, localizado em dois bairros carentes da cidade, que atendiam ao todo 160 crianças de 1 a 6 anos.

<sup>5</sup> RCNI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

tratamos as crianças como se fossem todas iguais, oferecemos uma única atividade a ser realizada, um único jogo para ser jogado, ou um único espaço para brincar, mesmo sabendo que elas são diferentes entre si, e é a diversidade que proporcionará o crescimento.

Quando a professora escreve seu planejamento, está organizando previamente os momentos que serão vivenciados com as crianças. Por isso é importante refletir sobre as necessidades biológicas, que são individuais, e estão relacionadas com a idade delas, como as necessidades de sono, higiene e alimentação. É preciso levar em consideração as especificidades sociais, conhecer e respeitar as crenças e culturas da criança e de sua família; bem como as características psicológicas, como o tempo que cada criança quer ou precisa permanecer desenvolvendo a atividade, por exemplo. Mesmo num grupo de crianças com a idade idêntica, elas têm gostos diferentes, algumas vão querer passar a tarde brincando com geleca, por exemplo, enquanto outras, talvez não queiram nem experimentar.

É importante que o professor desenvolva tanto atividades dirigidas, nas quais irá organizar o espaço e os materiais, quanto, atividades de livre escolha, para as crianças decidirem quais irão fazer, como e onde realizar. Essa ação poderá proporcionar momentos com atividades individuais e atividades coletivas, valorizando a socialização do grupo.

Investigando estas questões, Costa (2006, p. 96) explicita: “as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX – ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção” o que justifica a forma de organizar os encontros com as crianças, exigindo de todas atenção, disciplina do corpo, ao desenvolverem a mesma atividade “enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI – cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza e a insegurança” (COSTA, 2006, p. 96). Diante dessas atribuições que o autor aponta para as crianças do século XXI, destacamos que cada criança é singular e faz parte de realidades diferentes e essas diferenças precisam ser respeitadas em sala de aula. Outro aspecto que precisa

ser discutido é o fato de que hoje vivemos em uma sociedade imersa nas novidades tecnológicas que o mercado oferece. O computador e o acesso a Internet, por exemplo, fazem parte cada vez mais do cotidiano de muitas crianças. Embora muitos alunos não possuam computadores ou Internet em suas casas, eles podem acessar na escola, na casa de parentes e amigos ou até mesmo nas *lan house*.

As crianças já nascem em um mundo digital e configuram-se como nativos digitais<sup>6</sup> ou seja, dominam e utilizam as tecnologias digitais no seu dia a dia. Enquanto nós, educadores, ainda somos imigrantes digitais e buscamos, ainda, formas de entender e utilizar melhor as ferramentas que as tecnologias digitais nos oferecem. O fato é que mesmo que nem todos na sociedade possuam acesso direto as novas tecnologias digitais, a prática social está impregnada pelo uso desses instrumentos, uma vez que,

As práticas sociais estão sendo alteradas. Por exemplo, o que dizer dos milhares de brasileiros analfabetos que votam em urnas eletrônicas? Estes sujeitos, mesmo excluídos da sociedade da escrita realizam práticas sociais da sociedade digital...O que argumentar sobre os milhares de brasileiros que recebem algum benefício financeiro governamental via terminal e cartão eletrônico? Que se cadastram, por exemplo, para receberem o auxílio gás, um benefício retirado via cartão eletrônico?(BOGES apud VALLEJO, 2007, p.57)

O que se mostra, muitas vezes, é que não sabemos como lidar com essas crianças, tidas ‘nativos digitais’<sup>e</sup> que estão acostumadas a realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo, como ouvir música, ver televisão, brincar e ainda concentrar-se na conversa dos pais. Continuamos então, desenvolvendo as mesmas práticas com crianças diferentes.

EDUARDES e GANDINI (2002, p.76), afirmam que não existe uma única infância, uma única concepção do que é ser criança, mas que esta pode modificar-se de acordo com a cultura, valores, crenças e expectativas próprios de onde as crianças então inseridas.

---

<sup>6</sup> O termo foi cunhado pelo educador americano Marc Prensky (2001), autor do artigo “Digital natives, digital immigrants” (“Nativos digitais, imigrantes digitais”). Fonte: <http://ticonline.spaceblog.com.br/99086/Os-Filhos-da-Era-Digital/><<acesso em 21 de janeiro de 2010>>

A infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas tem e no que elas podem fazer, enquanto outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não tem e no que elas não podem fazer.

Concordo com os autores e considero importante que o educador compreenda que não existe uma única infância, mas muitas. Não existe uma regra para o desenvolvimento infantil, mas este está atrelado a diversos fatores sociais e culturas, principalmente pelo fato de que hoje a maioria das crianças estão em contato, direta ou indiretamente, com diferentes realidades, aprendem valores, estratégias, costumes, e no brincar atribuem um novo significado à cultura apresentada pelos adultos. Criam e recriam, construindo sua identidade.

As crianças como sujeitos cheios de curiosidade, com desejo de viver, com uma grande capacidade de comunicar-se desde o início de sua vida, são competentes, ativas, questionadoras, criativas, entre muitas outras qualidades. Wallon (1968, p.77) nos questiona dizendo que “a criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?” Na escolha das atividades, na participação dos professores, na seleção dos saberes para serem trabalhados com as crianças: O que prevalece? O desejo dos professores ou das crianças?

Nessa trajetória, interessei-me pela possibilidade de desenvolver projetos de pesquisa<sup>7</sup> relacionando teoria e prática. Percebi o quanto podemos e precisamos buscar novos aprendizados e compartilhar nossas experiências.

---

<sup>7</sup> No curso de graduação em Pedagogia da UNIVILLE, desenvolvi 2 projetos de Iniciação à Pesquisa Científica: “A Importância dos contos de fadas no imaginário Infantil” em 2003, sob Orientação da professora Berenice Rocha Garcia e “O lúdico no desenvolvimento Infantil” em 2004, orientado pela professora Leda T. Castelo Pereira. Nos dois realizei um estudo bibliográfico e desenvolvi um trabalho prático com as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O resultado da pesquisa foi socializado em congressos e publicado em anais de congressos e cadernos pedagógicos da Universidade. Informalmente com a Orientação do professor Beline Meurer, desenvolvemos o projeto “Vida e Obra de Paulo Freire” também apresentado em eventos de iniciação científica. Além do projeto de Estágio “O Resgate das manifestações expressivas das crianças como forma de desenvolvimento infantil” desenvolvido em 2004, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, orientado pelas professoras Rosana Becker e Jordelina Vãos.

Na função de Coordenadora, uma das minhas atividades era o de promover uma formação continuada no CEI, como dias de estudo e formação para o grupo de professores, convidando professores da Universidade para dar palestras e promovendo vivências com o grupo. Comecei então a organizar e mediar os encontros de formação, pois os tínhamos muitos durante o ano e nem sempre conseguíamos um professor disponível para coordená-los. Com essa experiência comecei a pensar em trabalhar com o Ensino Superior nos cursos de graduação, pois me identifiquei muito com todas as experiências que tive dentro da Universidade.

Nasceu então o desejo de continuar estudando e pesquisando, no curso de Mestrado em Educação. Foi em 2007, como aluna especial, estudando na disciplina de “Currículo, Conhecimento e Tecnologia na Contemporaneidade” que percebi que era exatamente o que estava procurando. Minhas angústias estavam fortemente relacionadas com a relação entre o currículo prescrito e o currículo realizado na Educação Infantil. Estudando sobre a função e construção do currículo, sobre o entrelaçamento de culturas dentro da instituição educativa pude ampliar minha visão sobre o tema, amadurecer alguns conceitos, compreender a trama política e os interesses que envolvem o currículo.

Goodson (2007, p.243) explicita que os conteúdos do currículo são definidos em uma estreita relação com o poder e com os interesses dos grupos sociais, tornando-o “um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” de modo que a tão sonhada “educação justa para todos” continua inatingível. O autor afirma que o currículo, como é desenvolvido hoje nas escolas, foi criado com o objetivo de “dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula” (idem).

Como explicita Bernstein (apud Perez Gómez, 2001, p.274) o discurso pedagógico “institucionaliza e legitima o conhecimento e as competências legítimas que devem ser reproduzidas nesta instância de mediação”. Por isso, o discurso pedagógico legitima a prática

pedagógica e o currículo prescrito e o realizado, perpetuando as práticas que conhecemos, assim como:

(...) a concepção técnica ou racionalista do ensino como transmissão do conhecimento disciplinar. As aulas são espaços fechados de recepção, com enormes dificuldades físicas para qualquer outra metodologia que não seja a transmissão expositiva, a cópia ou o trabalho individual e a avaliação também individual. (PEREZ GÓMEZ, 2001, p.296);

Essa organização se dá principalmente pelo tempo escolar. Viñao (2008, p.22) afirma que o tempo e o espaço escolar, são pontos centrais da cultura escolar. O tempo escolar fragmentado marca o “ritmo, a seqüência e o momento em que se devem realizar as diferentes atividades e tarefas”. Afirma ainda que o “tempo escolar é um tempo social, uma construção cultural e acadêmica, mas ao tempo, desvela a vida cotidiana, a intra-história das instituições educativas e da sala de aula” (idem).

Essa rotina rígida não é um problema apenas do Ensino Fundamental, pois muitas Instituições de Educação Infantil, também têm uma rotina de atividades e horários a serem seguidos.

Pérez Gómez (2001, p.267) aponta que a escola hoje se apresenta com uma estrutura “artificial”, distante da realidade das crianças, e distante da realidade da comunidade local, uma escola que desenvolve uma “aprendizagem memorística” algo útil para passar em provas e exames. Como esta escola pode ser um espaço significativo?

O ensino educativo pode ser entendido, então como um processo de comunicação humana que tem a intencionalidade de provocar a reconstrução e o enriquecimento consciente das formas de pensar, sentir e atuar que o estudante incorporou em sua cultura experiencial. (PEREZ GÓMES, 2001, p.284)

Goodson (2007, p.251) está desenvolvendo pesquisas acerca do currículo narrativo, como um caminho para essas questões que nos afligem, onde o objetivo é “desenvolver as capacidades dos indivíduos para definir e narrar seus propósitos de vida e missões em um ambiente de rápidas mudanças”. Num futuro próximo, o currículo deverá comprometer-se

“com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas (...) e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos” (idem).

Estas questões levantadas acima, fortaleceram minha escolha pela Educação Infantil, como etapa de educação para a pesquisa. Além de outros dois motivos: primeiro por minha maior experiência ser nesta fase; segundo, porque a Educação Infantil é a única etapa da Educação que não tem um Currículo prescrito comum obrigatório<sup>8</sup> a ser desenvolvido com todas as crianças da mesma idade. Cada CEI<sup>9</sup> tem a liberdade de construir sua Proposta Pedagógica em conjunto com a comunidade escolar. Tenho consciência do grande desafio que é trabalhar com a Educação Infantil, pois muitos conteúdos são invisíveis e subjetivos. Portanto, foi por meio das atividades, cadernos e *portifólios* que foi possível encontrar pistas para identificar o currículo realizado nas turmas e desse modo compreender sua Cultura.

Após muitas leituras, orientações, tentativas de escrita e recortes do foco do projeto, percebi que a Cultura Escolar é o principal agente dessa diferença entre o prescrito e o realizado, que de maneira tão sutil manifesta-se na comunidade, nos docentes e discentes. Essa compreensão possibilitou ampliar o foco da pesquisa para uma observação da Cultura Escolar na Educação Infantil, identificando as questões relacionadas ao currículo. O levantamento e o contato inicial com material empírico, bem como o exame de qualificação permitiu um redimensionamento da pesquisa redefinindo-se o problema, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa.

Desse modo a pesquisa teve como principal problema, a seguinte questão: **Que elementos das práticas curriculares da Educação Infantil são possíveis de identificar nas atividades, cadernos e *portifólios* realizados pelas crianças?**

---

<sup>8</sup> Existe os RCNIs como um documento nacional de Referência, de base, de pesquisa, mas não apresenta um currículo obrigatório, seja em definição de carga-horário, dias letivos, ou conteúdo programático.

<sup>9</sup> CEI – Centro de Educação Infantil, responsável pelo atendimento das crianças de 0 a 5 anos.

Com base nessa problemática, o Objetivo Geral da pesquisa pode ser assim descrito:

**Identificar as práticas curriculares vivenciadas na Educação Infantil a partir das produções das crianças.**

Além disso, serviram de guia para a investigação os seguintes Objetivos Específicos:

- Realizar uma pesquisa bibliográfica baseada na sociologia do currículo e na cultura escolar, incluindo pesquisas sobre atividades, cadernos e *portifólios* como artefatos da cultura;
- Identificar os saberes presentes nas atividades, cadernos e *portifólios* desenvolvidos nas turmas de 5 anos da Educação Infantil,
- Identificar os materiais utilizados, presentes nos registros das atividades.

Com base no material empírico coletado foi possível definir 3 categorias para análise:

1. Saberes, 2. Materiais e 3. Atividades, emergentes das seguintes perguntas norteadoras:

1. Quais saberes são trabalhados na Educação Infantil? Quais os saberes mais valorizados?
2. Quais materiais são oferecidos às crianças para realizar essas atividades? Como são organizados? Quais os recursos mais utilizados?
3. Que tipo de atividade é utilizada para os registros na Educação Infantil?

Buscando a possibilidade de encontrar uma amostra concreta do currículo realizado, decidimos trabalhar com as atividades, cadernos e *portifólios* das crianças de 5 anos, porque para essa idade os professores realizam um número maior de atividades em folhas, proporcionando uma ampla e diversificada amostra.

Esta pesquisa foi caracterizada como bibliográfica e documental, tendo como fonte primária principal as atividades, *portifólios* e cadernos das crianças.

De um universo de 55 unidades educativas, a pesquisa foi realizada em 5 Centros de Educação Infantil da Rede Municipal da cidade de Joinville/SC,<sup>10</sup> que, para garantir a preservação da identidade de cada unidade foram chamados de: CEI1, CEI 2, CEI 3, CEI 4 e CEI 5.

Iniciou-se a observação das atividades coletadas construindo e reconstruindo tabelas para marcar os dados encontrados de acordo com os elementos que os materiais mostravam. Nos CEIs onde a diversidade de materiais era mais presente iniciamos a pesquisa anotando os materiais utilizados pelas crianças durante a construção das atividades. Para analisar os CEIs onde a presença do professor era marcada pela quantidade de textos escritos por ele, registros, textos informativos e pequenas explicações relacionadas às atividades das crianças, criamos uma tabela especial para relato dessa realidade.

Concomitante a esse processo, foi preciso realizar um estudo bibliográfico baseado na sociologia do currículo e na cultura escolar, incluindo pesquisas sobre atividades, cadernos e *portifólios* como artefatos da cultura. Utilizei como ponto de partida as pesquisas de Viñao Frago, Silvina Gvirtz, Marina Larrondo, Gimeno Sacristán e como categorias chaves para este estudo: cultura escolar, registros, cadernos escolares e currículo realizado.

O material analisado possibilitou uma diversidade de interpretações quanto ao currículo realizado e quanto às práticas pedagógicas dos professores. Com certeza esse material poderá ser utilizado para fundamentar pesquisas futuras, pela riqueza de informações e significados.

É interessante conhecer o que se escolhe para ser registrado e documentado. A pesquisa possibilitou isso. Por exemplo, compreende-se o *brincar* como a base da Educação Infantil e não se pode pensar em crianças, sem fazer uma relação com jogos e brincadeiras e,

---

<sup>10</sup> Joinville foi a cidade escolhida para a pesquisa, pois é a minha cidade natal, foi onde estudei, trabalhei, onde estive imersa na Cultura Escolar como discente e docente.

com certeza, pode-se afirmar que as crianças brincam muito em todos os CEI's pesquisados, mas os registros de jogos e brincadeiras são poucos.

Tinha-se como hipótese, observando as primeiras atividades coletadas, encontrar uma grande quantidade de registros de atividades relacionados às datas comemorativas, mas após observar todas as atividades, foi possível perceber que essa prática ainda existe, mas, não com tanta intensidade. Um resultado interessante, foi perceber os saberes mais visíveis nos registros da Educação Infantil: A **linguagem da arte**, os desenhos, pinturas, recortes e colagens e os saberes relacionados à linguagem oral, principalmente a **linguagem escrita**, com cópias, hipóteses de escrita e interpretações de texto. Outro ponto importante da pesquisa foi conhecer os materiais utilizados para o registro dos saberes construídos com as crianças. Percebeu-se uma quantidade de folhas sulfites, muito superior aos demais materiais encontrados, fato que demonstra uma naturalização do uso desse material, como algo legitimado para o registro na Educação Infantil.

A forma como a folha é utilizada para a realização das atividades: preocupação com a estética, construção de margens para manter um padrão, construção de linhas para escrever o nome da criança, dia e local em que a atividade foi realizada, pode ser comparada com as características dos cadernos do Ensino Fundamental. Há uma espécie de “escolarização” da Educação Infantil ainda muito presente nos tipos de atividades, saberes e materiais encontrados.

Para discutir e aprofundar todas essas questões, a presente Dissertação, para apresentação dos resultados dessa investigação, foi organizada em 3 capítulos.

O primeiro capítulo, “**Registros na educação infantil: cadernos, atividades, portfólios como fonte de pesquisa**” explica sobre os registros utilizados na pesquisa, o processo de coleta de dados; o motivo da escolha pelos cadernos como fonte de pesquisa e

aborda o uso dos *portifólios* como um caderno de registros e observações, utilizado na Educação Infantil.

O segundo capítulo, “**Os saberes trabalhados na Educação Infantil: O que as atividades nos mostram?**”, inicia com questionamentos e reflexões sobre o que são saberes e o que são atividades, afim de fundamentar a difícil e arriscada tarefa que foi a de socializar o resultado da pesquisa quanto aos principais saberes identificados nas atividades coletadas.

O terceiro capítulo, “**Os materiais utilizados nas atividades: cultura escolar na educação infantil?**”, propõe reflexões sobre o uso naturalizado e escolarizado de alguns materiais na Educação Infantil, principalmente quanto às folhas sulfites; socializa os dados coletados sobre os materiais mais utilizados e apresenta algumas idéias sobre a cultura infantil, cultura escolar e escolarização.

Finaliza-se com as Considerações Finais, seguidas das Referencias Bibliográficas, apêndices e anexos.



Figura 2: Participação do adulto no registro da criança.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

## **1. REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CADERNOS, ATIVIDADES, PORTFÓLIOS COMO FONTES DE PESQUISA.**

*Registrar é responsabilizar-se por seus desígnios, seus projetos. É lançar-se para frente. Ver-se e rever-se. É envolver-se com o resgate do seu processo criativo que envolve, necessariamente, o resgate da sua palavra. Processo este sabemos nem sempre prazeroso, mas...*

*OSTETTO, OLIVEIRA; MESSINA; 2001*

O registro é uma prática muito presente na Educação Infantil. Ele é na maioria das vezes individual e apresenta as características de cada professor, pois não há uma regra de como fazer o registro. Assim, cada profissional cria à sua maneira, uma forma de registrar sua prática pedagógica e o trabalho realizado com as crianças. Planejamento e registro caminham juntos para muitos professores que observam seus relatos para então planejar as próximas atividades; outros preferem criar um livro em pastas ou cadernos específicos para este fim, relatando os principais momentos, como em uma história, com a surpresa de que o final pode ser construído pelos personagens e escritores.

Os professores apontam, em seus registros, em alguns lugares diários outros semanais, as vivências e práticas realizadas por crianças e professores no período em que estão na Instituição Educativa. Descrevem as histórias contadas, músicas cantadas, as brincadeiras coletivas e individuais, os jogos no parque, os passeios realizados, as festas com as famílias, as exposições das construções das crianças, enfim, registram as alegrias de viver em conjunto, as trocas, descobertas e também os momentos de conflito e desentendimentos.

Através dos registros “aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em busca de tempo para viverem sua infância” (OSTETTO, 2009, p.23).

Os registros estão ganhando novos itens com o tempo, como a gravação de voz, fotografia e o vídeo. O que é fundamental, pensando no registro específico da Educação

Infantil, pois é difícil escrever e com as palavras expressar a alegria ou a dor, o prazer de experimentar alguns elementos ou o medo e até mesmo o nojo que algumas crianças sentem, principalmente nos primeiros contatos com materiais novos; o momento da descoberta, quando uma borboleta nasce do casulo, ou quando o pintinho sai do ovo, ou quando observam um minhocário, um formigário; ou quando descobrem uma nova cor misturando as tintas; quando criam novos traços e formas; os momentos de encontro, misturando o real e a imaginação; da fantasia onde fadas e bruxas se encontram e brincam com as crianças. Elas se tornam a fada, o lobo mau, anões e gigantes. As crianças criam e recriam mundos encantados e espaços maravilhosos na sua imaginação. Essas brincadeiras e vivências fazem parte da infância e precisam ser garantidas às crianças. São momentos em que a fotografia e o vídeo são os melhores recursos para o registro mais próximo da realidade.

Percebe-se que existem dois grandes objetivos para o uso dos registros na Educação Infantil: O primeiro é registrar e documentar o tempo que a criança passou na Instituição, com a finalidade de mostrar à família e à direção, comprovando o trabalho realizado, muitas vezes valorizando mais a quantidade do que a qualidade das atividades desenvolvidas; o segundo é registrar para refletir, para avaliar o seu trabalho de professor, como uma auto-avaliação, que possibilita ao educador, ao ler seus registros no futuro, rever posturas e práticas que poderão ser modificadas e melhoradas, possibilitando um crescimento pessoal e profissional.

O registro faz parte do trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil e é tão importante que pode ser considerado para Messina; Oliveira e Ostetto (2001, p.11) como uma “necessidade vital do educador. É vital porque, através dos registros de sua prática, o educador vai compondo uma narrativa que é memória do grupo: do trabalho desenvolvido, da relação com as crianças, da relação com o conhecimento”.

Sua prática vai além de uma obrigação, está articulada à avaliação, ao planejamento, ao projeto, à proposta pedagógica da instituição e à vida dos professores: seus valores, sua

visão de mundo, de educação e de criança, tanto que é citado por Ostetto (2009, p.13), “como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças”.

Ler o relato de um encontro com as crianças poderá desencadear muitas emoções e também algumas dúvidas sobre atitudes e práticas curriculares realizadas. O educador poderá procurar referências e aprofundar as questões que o afligem, trocar idéias com colegas, com o intuito de sanar estas dúvidas e continuamente refletir sobre sua prática e melhorar o trabalho realizado com as crianças.

Através do registro, o professor vai constituindo-se como escritor, autor, como parte de uma história, vai percebendo suas práticas, tem a possibilidade de conhecer suas limitações e crescimento profissional, pois o ato de registrar “não é simples recordação, mas base para a reflexão, para a análise do cotidiano educativo e para qualificação de sua prática” (MESSINA, OLIVEIRA, OSTETTO, 2001, p.11).

De acordo com Ostetto (2009, p.13-14) o registro possibilita

(...) um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzindo e, portanto, passível de reflexão.

Hoje, percebo uma terceira função para os registros: o de acompanhar o desenvolvimento infantil, o crescimento das crianças, sua aprendizagem, sua relação com os materiais, desenhos, escrita; enfim observar os registros para perceber seu desenvolvimento, utilizando, na avaliação de forma contínua e descritiva, exemplos de atividades e fotografias.

Nestes registros, além da escrita e observação da professora, também incluem-se as observações das crianças, suas opiniões sobre as atividades realizadas, brincadeiras, experiências, passeios, desenhos, construções, fotografias e vídeos de experiências que não são possíveis de materializar-se no papel. Neste caso, a criança faz parte do registro, tem voz

e vez, sendo a protagonista da história. “Registra-se suas produções, suas falas, seus pensamentos em torno de vivências, de temas trabalhados e situações encaminhadas. Nessa escrita, o professor é geralmente o escriba, haja vista a idade das crianças” (OSTETTO, 2009, p.28). O diálogo com todos os participantes do processo educativo é o auge do registro. Com todas as vozes materializadas, com os processos documentados, podem-se estudar as práticas curriculares e conhecer a cultura escolar. Os saberes e materiais presentes nestes registros, como nesta pesquisa, além de inúmeras outras possibilidades de estudo, são possíveis com estes materiais.

Esta prática pode ser observada principalmente nas unidades que utilizam o *portifólio*, cadernos, pastas de atividades ou algum instrumento semelhante para registrar esse desenvolvimento. Sem o registro das práticas seria inviável realizar esta pesquisa documental.

### **1.1. Por que escolher os cadernos?**

*Como produto escolar o caderno reflete a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que é utilizado.*

*Antonio Viñao (2008)*

As atividades contam histórias, histórias sobre a cultura escolar de cada instituição, sobre as pessoas que ali constroem e construíram história e cultura. Contam histórias sobre as mudanças dos métodos de ensino, teorias de cada período, formas de avaliação. É possível perceber estas e outras pela forma como as atividades são realizadas e organizadas, pelo espaço oferecido à criança e ao professor, pelas interferências diretas ou indiretas do professor ou colegas de classe, por exemplo.

Procurando materiais sobre Cultura Escolar, cadernos e atividades escolares, identifiquei em Mignot (2008) que a pesquisa com cadernos escolares recentemente vem sendo utilizada como objeto de investigação para os profissionais que buscam compreender as

complexas relações vivenciadas na sala de aula. A pesquisa com os cadernos possibilita também analisar as questões políticas, culturais, sociais da época, que influenciam na seleção dos conteúdos, na escolha do método e no planejamento das atividades.

Mignot (2008), aponta que alguns pesquisadores apostam nos cadernos como um caminho para mapear estudos, perceber as mudanças e transformações na história do currículo. São uma amostra do currículo realizado e dos conteúdos selecionados, do que efetivamente é colocado em prática.

Na Educação Infantil, as atividades, cadernos e portfólios também são uma amostra da cultura escolar e representam uma expressão subjetiva da criança. Antonio Viñao (2008, p.15) acredita que os cadernos escolares são “um produto da cultura escolar”. Acredito, até por experiência própria, e por observar durante quatro anos, projetos, planejamentos de professores e sua prática pedagógica que, em relação ao que foi inicialmente proposto, existe uma diferença<sup>11</sup> entre o currículo prescrito no projeto pedagógico e o currículo realizado, o que realmente foi vivenciado pelas crianças. Essas experiências ficam materializadas nos diversos registros realizados na Educação Infantil.

Antonio Viñao (2008) aponta algumas pistas do que os cadernos escolares apresentam para ele, entre elas destacamos as possíveis representações sociais sobre a infância, a escola e a família; a cultura da escrita infantil; as diversas possibilidades de transmissão de ideologias e valores e a história das reformas e inovações educativas.

Para Oliveira (2008, p.130) é possível aprender, e muito, com os cadernos, observando alguns pontos como a valorização que a escola faz de alguns conteúdos escolares; as atividades oficiais da escola; as relações entre os alunos e professores; o modo como o aluno expressa seu conhecimento e sentimento e suas relações com os papéis sociais.

Cadernos escolares são compreendidos por Antonio Viñao (2008, p.19) como:

---

<sup>11</sup> Esse fato não é uma novidade, visto que diversos autores da área escrevem sobre essa questão.

(...) um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizados com fins escolares (...) É óbvio, em todo caso, que a constituição anterior ou posterior de um volume ou livro indica, no primeiro caso (o caderno em sentido estrito), uma determinação reguladora do afazer escolar que não existe quando esse afazer se dá em folhas soltas, com independência de estas se encadernem ou costurem posteriormente.

Em seu texto, Antonio Viñao (2008, p.20) utiliza como referência sobre as funções do caderno a pesquisa das autoras Andrés e Zamora (2003, p.655-7), apontando que os cadernos podem ser:

1. Folhas soltas, datadas e assinadas, que têm algum tipo de seqüência cronológica, ainda que não estejam unidas;
2. Folhas soltas, posteriormente costuradas, sem nenhum tipo de cobertura, com a primeira página atuando como capa ou cobertura;
3. Cadernos autoconstruídos a partir de folhas soltas, ou seja, encadernados e decorados pelo próprio aluno, para seu posterior uso escolar;
4. Cadernos com capas padronizadas, de papelão fino e geralmente escuro (o grupo mais numeroso de todos os cadernos encontrados);
5. Cadernos *ad hoc* elaborados pelas gráficas e livrarias como objetos escolares.

O caderno, na visão de Bluteau (apud Fernandes, 2008, p.51), é compreendido como a junção de

(...) quatro ou cinco folhas de papel cosidas umas as outras. Essas folhas andavam reunidas numa pasta, em maços diferenciados, formando o que se chamava um “badameco”. O portfólio teria a ver, provavelmente, com esses maços de papéis relacionáveis com as diferentes matérias de estudo.

Com base nas definições de caderno escolar para estes autores, utilizei nesta pesquisa a compreensão de caderno escolar como sendo os cadernos padronizados comercializados de modo geral, os cadernos construídos por professores e crianças, as atividades inicialmente realizadas em folhas isoladas e posteriormente unidas por terem algo em comum, por pertencerem ao mesmo projeto, ou por serem atividades de um mesmo mês, dependendo de como cada instituição organiza seu currículo. O que diferencia um caderno das atividades em folha sulfite é que, para ser considerado um caderno, as atividades realizadas individualmente

deverão ter uma relação entre si. Caso contrário será considerada uma atividade escolar e não um caderno.

Temos clareza de que os cadernos também apresentam limites para uma interpretação completa da cena ali registrada. De acordo com Gvirtz e Larrondo (2008, p.43-44):

Trabalhar o documento em si mesmo e interrogá-lo em sua imanência é o princípio metodológico que converte o documento em monumento (...) “fazemos falar” nos documentos os sujeitos que cremos estar por trás deles. Mas por isso não é possível. Em primeiro lugar, porque um caderno é uma pista; dificilmente poderemos sustentar que quem fala ali é determinada pessoa ou instituição.

Antonio Viñao (2008, p.25), comunga do pensamento das autoras acima sobre as fragilidades deste material

Nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo oral.

Tenho como objetivo deixar claro que, apesar de os cadernos silenciarem momentos orais, expressões das crianças, conteúdos subjetivos, brincadeiras coletivas, momentos de fantasia e imaginação, que seriam possíveis de se perceber somente com a observação, a escolha é intencional. Trabalhar com cadernos é algo complexo. Eles não são elementos neutros, muito pelo contrário, segundo Gvirtz e Larrondo (2008) acredita-se que os cadernos atuem como fontes de construção de conhecimento e não simplesmente meros instrumentos de transmissão. Os cadernos apresentam práticas discursivas entrelaçadas como um novelo, uma teia.

Um dos motivos de usar os cadernos e atividades escolares para a pesquisa, segundo Antonio Viñao, é porque (2008, p.15) “o lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê”. E neste “como se vê”, buscarei organizar, com base nas

minhas questões norteadoras, objetivos de pesquisa, criando pontos de análise. Completando a idéia do autor (2008, p.17), “A história dos conteúdos escolares, a do currículo e as culturas escolares se vêm modificadas quando se presta atenção às condições materiais de sua realização, aos suportes e utensílios com que se produzem e transmitem”.

Oliveira (2008, p.142) afirma que dos cadernos “emergem informações sobre isso tudo: a cultura no seu existir cotidiano, os sujeitos em seus processos de aprendizagens e de formação, as relações entre sujeitos, processos cotidianos, normas educacionais, reformas” entre outros.

### **1.2. *Portifólio*: um caderno de registro?**

Na coleta dos dados para a pesquisa, entre os materiais recebidos para a análise estão os *portifólios*. No CEI 3, que atende em média 100 crianças com 5 anos de idade, recebi 10 *portifólios* para análise e apenas este material, pois a coordenação o julgava suficiente para identificar o currículo realizado em sua instituição, visto que, segundo ela, este era um registro completo, e documentava as principais atividades realizadas. No CEI 4, que também atende em média 100 crianças com 5 anos de idade, recebi cadernos, atividades de projetos e 1 *portifólio* coletivo das crianças de 1 turma.

Como os *portifólios* têm um nome diferente dos cadernos e das atividades que estamos acostumados a ouvir dentro da cultura escolar e por ser um instrumento novo e identificado na coleta dos dados desta pesquisa, faz-se necessário uma breve identificação deste material, definindo o que é *portifólio*, e se podemos classificá-lo também como um caderno de registros.

A discussão dos *Portifólios* na Educação Infantil é muito recente. Sua função pedagógica, a maneira mais adequada de construir um portifólio, as atividades arquivadas

nesse material, sua possibilidade de uso na avaliação, são uma pequena amostra dos atuais motivos de cursos, palestras e congressos sobre o *Portifólio*.

Na Educação Infantil o registro é algo presente na maioria das instituições. O *portifólio* também é usado como um registro do desenvolvimento e da história da criança no período em que frequenta a Educação Infantil. Alguns professores que antes montavam pastas com as atividades das crianças de um determinado período ou mês, semestre ou do projeto, agora propõem-se a construir um portfólio. Mas, o que é esse portfólio? É a mesma prática de antes, apenas com um novo nome? É um livro de registros da criança? Ou do professor? Deve ser individual ou coletivo? É um instrumento de avaliação? É uma seleção dos conteúdos mais importantes do projeto? O que é? Como fazer? Para que serve?

Dialogando com educadores que trabalham em CEIs do Município de Joinville, percebo que cada unidade tem suas peculiaridades na construção dos seus portfólios<sup>12</sup> e que uma das formas de perceber o *portifólio* é como um caderno/pasta de registros da criança e do grupo ao qual pertence. Nele são anexados, geralmente pela professora, os momentos mais significativos vividos pela criança dentro do CEI. Incluindo algumas atividades selecionadas do projeto pedagógico e suas primeiras experiências de desenvolvimento como: início da fala, engatinhar, andar, correr, desenvolvimento dos seus desenhos, desenvolvimento da sua escrita, momentos de alegria junto com os colegas e educadores, possibilitando no final de um ano (ou em algumas instituições que mantêm o mesmo portfólio desde o maternal até a pré-escola) perceber o crescimento da criança durante o período em que participou da Educação Infantil).

O portfólio pode registrar os processos de aprendizagem das crianças, para isso o professor deverá organizar seus registros, não observando todos no mesmo dia, mas fazendo

---

<sup>12</sup> Em 2008, começaram a ser implantados em toda a rede de Joinville. Em 2009, foram realizados grupos de estudo sobre avaliação e *portifólios*. Em 2010, a implantação dos portfólios alcançou um número maior de instituições participantes, e os estudos continuam.

observações por pequenos grupos. Acredito, que a maneira como o professor escolhe para construir o portfólio da sua turma demonstra a concepção de Educação Infantil e de Criança que possuiu.

Percebo que o *portifólio* pode tanto ser um instrumento exclusivo da Instituição quanto pode contar com a participação da família com registros da criança no seu cotidiano. E mais, pode possibilitar uma maior participação da família dentro do CEI, promovendo uma relação de cumplicidade e companheirismo entre pais, educadores e crianças.

Os *portifólios* não originaram na educação, apesar de boa adaptação e aceitação docente. Nos estudos de Frison (2008) ela confirma que na década de 1980 começaram os estudos do *portifólio* no campo da Educação, mas como um instrumento para melhorar a avaliação e torná-la mais reflexiva e significativa. Pesquisando o significado e a origem do nome *portifólio* encontrei nas palavras de Gonçalves (2008) uma função deste em outra área:

Segundo o dicionário publicitário online, a palavra significa: 1. Conjunto de marcas, produtos e serviços de uma empresa; 2. Conjunto das contas de uma agência, produtora, fornecedor ou profissional; 3. Conjunto dos títulos de uma editora e de programas de uma emissora de rádio e TV. No italiano moderno a palavra se tornou *portafoglio* e no inglês *portfolio*. É curioso o fato de em português utilizarmos *portfólio* ou *portifólio* ao invés de *porta-fólio*, que é o correto e o mais natural na latinização moderna da palavra. Enfim, a expressão *portfólio* é claramente ligada ao anglicismo, com o aportuguesamento caracterizado pela inclusão do acento na letra “o” pois se trata de uma paroxítona terminada em ditongo oral (...) Como se trata de uma palavra de utilização restrita no segmento artístico e de comunicação, é natural que se encontre uma ausência de conceituação até em dicionários renomados, prevalecendo a definição leiga que utiliza indiscriminadamente as duas formas: *portfólio* ou *portifólio*.

Ceia (2008) aborda o uso do *portifólio* na formação inicial dos professores de Portugal, registrando o crescimento e desenvolvimento de sua prática pedagógica no momento do estágio, possibilitando uma reflexão sobre sua prática docente.

Um porta-fólio da prática pedagógica (teaching portfolio ou, de forma mais próxima da formação inicial de professores, student professional teaching portfolio) é um conceito novo nas ciências da educação e nas ciências sociais e humanas, em Portugal, mas já com alguma tradição em outras práticas profissionais, em particular nas artes plásticas, de onde provém o

conceito. Hoje em dia, nos Estados Unidos e na Austrália, por exemplo, muitas instituições de ensino exigem a apresentação de um porta-fólio profissional (professional portfolio) a quem pretende aí leccionar. Entende-se, neste caso, que um porta-fólio (do italiano portafoglio, “recipiente onde se guardam folhas soltas”) é uma descrição pormenorizada das habilitações profissionais do candidato, incluindo provas de práticas de ensino realizadas. Em outras situações, exige-se a construção e apresentação de um porta-fólio de curso (course portfolio), que é um documento comprovativo do desenvolvimento curricular e pedagógico de um determinado curso desenhado e leccionado.

Com base nos estudos de Hernández (1998, p.99) os *portifólios* migraram para a educação do campo da Arte, através de Gardner que “introduziu o portfólio como estratégia de avaliação do programa de Educação Artística, Ars PROPEL, com a finalidade de promover novas estratégias para avaliar o desenvolvimento das inteligências artísticas”. Os estudantes de Artes, Fotografia, Cartunista, Arquitetura e Designer, arquivavam suas produções como um dossiê. Dessa forma era possível acompanhar a trajetória acadêmica e importantes construções do aluno. O portfólio é utilizado também como um recurso a mais no mercado de trabalho, para mostrar aos clientes suas produções e conquistar sua confiança.

O portfólio vai muito além de um simples registro e anexo de atividades e documentos da criança. Ele requer reflexão, crítica, organização, dedicação, estudo, planejamento, envolvimento, participação de todos os envolvidos no processo. Proporciona uma construção e busca constante de aprendizagens significativas que vão ao encontro da necessidade ou interesse das crianças. Para que seja possível representar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, o *portifólio* precisa ser único e individual, de modo que a criança possa escolher o que deverá compô-lo, escolher as fotos que quer colocar, escolher as atividades e contar com a participação da família. Além de escolher as atividades é importante que o professor estimule a criança a justificar sua escolha, perguntando o motivo, proporcionando uma reflexão e evitando uma escolha aleatória somente para cumprir uma solicitação.

Conforme Gardner (apud Hernández, s/a, p.167):

(...) no portfólio é possível identificar questões relacionadas ao modo de aprendizagem, quais foram cumpridos e quais não foram alcançados, onde, quando e por que houve um enfoque inadequado, tanto em relação ao esforço quanto as estratégias de aprendizagem de cada estudante, e aponta a direção para a qual será mais promissor a projeção de um enfoque futuro.

O autor também dialoga com Barton e Collins (1993), que apontam o portfólio como um diário para a criança do ensino fundamental, oportunizando-lhe escrever suas reflexões ao final de cada aula, expondo questionamentos, afirmações, relações com outras disciplinas, desejos do que espera aprender, contando suas experiências no curso, não apenas na disciplina, etc. Imagino uma espécie de diário de aprendizagem.

Este instrumento proporciona que a criança reflita sobre seu processo de aprendizagem e sobre seu desenvolvimento, possibilita uma auto-avaliação, pois de acordo com Frison (2008, p.214-215) “o portfólio torna-se a evidência tangível dos processos dos resultados das realizações, das competências que vão evoluindo, à medida que o indivíduo desenvolve-se e cresce”. A professora poderá mediar uma observação da criança com suas construções, registros e reflexões, indagando-lhe o que esta poderia melhorar, onde poderia fazer diferente, perguntando o que quis representar com determinado registro, entre outros, de modo que a criança não desenhe por desenhar, ou registre simplesmente porque a professora solicitou, mas que possa participar ativamente do processo de construção do conhecimento como protagonista e não como expectadora.

Em muitos portfólios observados, percebeu-se a prática de arquivar os desenhos livres e desenhos de esquema corporal das crianças, com o intuito de observar ao final do ano o desenvolvimento das crianças. Sobre essa prática, conversei com um grupo de educadoras<sup>13</sup> que também registram mensalmente um desenho livre e um esquema corporal da criança. No final do ano a professora organiza em ordem do primeiro ao último desenho e entrega à família, para que os pais possam observar o desenvolvimento e o progresso dos filhos. Ou

---

<sup>13</sup> Participo do NUPEI, um grupo de estudo sobre Educação Infantil, realizado no CEI Recanto dos Querubins, neste ano estamos realizando um estudo bibliográfico e compartilhando experiências práticas sobre o uso do Portfólio.

coloca junto com o portfólio da criança. Pensando nisso, surgiu uma questão: Esses registros são compartilhados com as crianças? Depois de alguns meses o professor mostra às crianças seus desenhos e possibilita que as mesmas percebam o seu desenvolvimento? O professor conversa e incentiva a criança mostrando outras possibilidades de registro<sup>14</sup>? Perguntei para um grupo de professores, e eles me disseram que não, apenas guardam para entregar aos pais no final do ano, mas não mostram às crianças. Os educadores, ficaram reflexivos, pensando que poderiam mudar e proporcionar uma maior participação das crianças, pois de que adianta arquivar os desenhos se eles não forem utilizados para momentos de reflexão? De que adianta construir pastas grossas com atividades para enviar para casa no final do ano, se as crianças não puderem acompanhar constantemente seu crescimento?

Conforme com Frison (2008, p.214), o portfólio é “um instrumento dinâmico e significativo de avaliação das aprendizagens realizadas”, por isso é interessante mostrar às crianças o que conheciam no início de um projeto, por exemplo, quais suas dúvidas, o que gostariam de aprender. Depois, observar o desenvolvimento dos mesmos, e perceber se sanaram as questões, se surgiram novas. Isso possibilita que a criança perceba o que aprendeu, tanto dentro de um projeto, quanto nas brincadeiras, jogos, histórias e filmes, sempre contextualizando sua aprendizagem.

Outras questões importantes: as crianças pequenas não sabem ler, e nos portfólios os professores registram informações e observações sobre as crianças. Esses professores têm o cuidado e a delicadeza de ler para a criança o que está escrevendo no portfólio delas? Os professores escrevem avaliações descritivas sobre o desenvolvimento das crianças e entregam aos pais, e às crianças? São comunicadas do que está escrito em sua avaliação? São consultadas para verificar se concordam com as observações? Creio que as crianças têm o

---

<sup>14</sup> **Exemplo:** O professor poderá observar que as crianças desenham casa de uma maneira estereotipada, então o professor poderá pedir às crianças para trazerem diferentes fotografias de casas e numa roda mostrar às crianças, fazer uma pesquisa em revistas e montar um cartaz com as casas encontradas, caminhar na quadra e observar os tipos de casas daquela região, tendo como objetivo ampliar o repertório de imagens de casas que a criança possui. Desta forma, poderá fazer com outros temas de desenho.

direito de saber o que está escrito em seu portfólio, tanto as observações dos familiares quanto da professora. Desta maneira, com o incentivo dos professores, poderão “refletir sobre seu progresso como escritor, como matemático, como cientista ou como pesquisador, além de pensar sobre objetivos ainda não atingidos” (TONELLO, s/a, p.03).

Collis (apud Hernández, s/a, p.170) distingue “quatro tipos de evidências que podem fazer parte de um portfólio e aos quais denomina: artefatos, reproduções, testemunhos e produções”. Complementando estes itens, as pesquisas de Zimmerman (2005, p.407) em seus estudos de avaliação autêntica, também no campo de artes, aponta para o portfólio como um instrumento muito importante para clarificar a aprendizagem, que poderá conter “registros, anotações, diagramas e modelos de um trabalho inacabado, diagramas, modelos ou fotocópias de slides, vídeos e/ ou fotografias de produtos finalizados”.

Frison (2008, p.217) estuda as pesquisas de Wortham et al (1998) sobre a organização e os conteúdos do *portifólio*, afirmando que os conteúdos fazem relação com a meta que o professor busca alcançar, apontando para isso quatro tipos de *portifólios*:

**Avaliação** – Seu objetivo é avaliar o progresso do aluno relativamente aos objetivos do programa (...)

**Trabalho ou progresso** – O Objetivo é possibilitar que o aluno e o professor conjuntamente avaliem o progresso (...).

**Arquivo** – O propósito é incluir todos os trabalhos realizados pelos alunos acabados ou em processo. Podem fazer parte desse dossiê as observações do professor e da família. É importante acompanhar a criança ao longo de sua trajetória escolar, para que fiquem registrados os avanços e o processo percorrido pelo aluno.

**Demonstrativo** – Sua finalidade é fazer a demonstração de alguns ou dos melhores trabalhos realizados pelo aluno, para que se possa comprovar o que ele já sabe fazer.

Quando iniciam os estudos sobre portfólio, muitos professores acabam construindo portfólios demonstrativos ou arquivos, anexando e expondo as atividades das crianças. Lusardo (2007, p.08) estudando Shores e Grace (2001) apresenta três maneiras de construir um portfólio:

**Portifólio Particular** (...) Prioriza anotações específicas da criança, tais como relatórios médicos, telefone dos pais, registros de conversas com os

pais e outras informações importantes que requerem privacidade quanto ao seu conteúdo. (...)

**Portifólio de Aprendizagem** (...) engloba amostras de trabalho, as melhores produções selecionadas, anotações da criança e do professor e também o diário de aprendizagem da criança que envolve as reflexões sobre o seu acervo de produções (...)

**Portifólio Demonstrativo** (...) demonstram a trajetória escolar e podem ser apresentados para os futuros professores a fim de que conheçam o desenvolvimento e as particularidades de cada aluno.

Frison (2008, p.218) estudando Sá-Chaves (2000) apresenta características que diferenciam o portfólio dos outros instrumentos de reflexão. São elas:

- a) **Formativo** – o professor assume uma atitude pela qual procura compreender para intervir oportunamente nos processos de ensino e de aprendizagem como estimulador da construção do conhecimento;
- b) **Continuado** – o professor e o aluno compartilham uma atitude de escuta e diálogo constante e, em paralelo, assumem individualmente a tarefa que permite avançar no processo;
- c) **Reflexivo** – o aluno, ao adotar uma postura reflexiva sobre sua prática, assume uma atitude que vai além do registro escrito e do narrativo prático. Isso significa refletir não apenas sobre os fatos que narra, mas também sobre seu papel como interveniente no sucesso ou insucesso dos próprios fatos e, conseqüentemente, repensar sua atuação.

Conforme as citações acima, evidenciam-se diferentes maneiras de perceber o portfólio, o que justifica que cada instituição o desenvolva de uma forma diferente e tenha objetivos próprios em relação a este documento que, tanto serve para as crianças observarem seu desenvolvimento como para o professor fazer uma auto-avaliação do seu trabalho pedagógico. É possível investigar, em cada atividade ali registrada, se: As crianças estão expressando seu conhecimento, suas opiniões livremente? As crianças tiveram a oportunidade de escolher os materiais para fazer o registro ou a escolha foi da professora? As crianças puderam escolher como fazer o registro? Os registros de todas as crianças são iguais, pois foram impostos pela professora? É possível identificar características individuais e marcas pessoais das crianças nas atividades ou não? Ou as crianças apenas completaram<sup>15</sup> algo iniciado pela professora? Deste modo, o portfólio pode ser um ótimo instrumento para o

---

<sup>15</sup> **Exemplo:** Foi encontrada uma atividade do Saci Pererê nos portfólios individuais. A professora desenhou e recortou um gorro e uma bermudinha (cueca) vermelha e colou (ou as crianças colaram) em uma folha sulfite branca. Todas receberam o mesmo material para completarem o desenho do saci. Esse fato foi recorrente, encontrei contornos de coelho de páscoa, faltando apenas a criança pintar, entre outras atividades semi-prontas para serem completadas.

professor avaliar-se enquanto mediador das crianças na construção do conhecimento, e perceber o que as crianças aprenderam através das evidências registradas.

De acordo com Frison (2008, p.222) “a construção de portfólios contribui não apenas para o avanço das aprendizagens no desenvolvimento infantil, mas também para a prática docente e para o investimento na qualidade dos projetos de trabalho”, além de estes tornarem-se fontes de estímulo para “promover a investigação de um tema e para encorajar os alunos a aprenderem a falar sobre o trabalho que estão desenvolvendo” (FRISON, 2008, p.224). Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores também poderão construir portfólios sobre sua prática pedagógica e desenvolvimento profissional, com o objetivo de auto-avaliarem seu trabalho, anotar dúvidas, angústias, soluções, ideias e pensar em metas para melhorar.

De acordo com Parente (2008)

O portfólio de aprendizagem e de avaliação” é uma coleção “sistemática, organizada e intencional de trabalhos e evidências das aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo, e que demonstram e documentam os progressos realizados e as competências das crianças (McAfee e Leong, 1997), que tende a favorecer o desenvolvimento e aprofundamento das aprendizagens das crianças.

Concordo com Parente (2008), que seja imprescindível que, no processo de seleção, as crianças participem da escolha e reflexão sobre seus trabalhos, envolvendo-se na prática, valorizando o seu trabalho. Isso possibilita a auto-avaliação, principalmente com as crianças maiores. O Portifólio poderá ter a importante função de oportunizar à criança, sua família e Instituição acompanharem sua história pessoal e de aprendizagem. Além de ser um elo de comunicação entre educadores e pais.

O professor poderá solicitar à família que registre por escrito, com um pequeno texto, os avanços, momentos significativos, comentários, falas, reflexões das crianças em casa, relacionadas ao tema, projeto que estão desenvolvendo na instituição. É importante que a criança seja estimulada a falar em casa, para as pessoas mais próximas, suas reflexões que,

talvez por timidez ou insegurança, não compartilhe com a professora e vice versa. Por isso a troca é muito importante. O professor, juntamente com a coordenação, poderá também organizar uma reunião para conversar com os pais sobre os registros e observações, atividades, brincadeiras, espaços que são organizados cotidianamente nas unidades educativas e que serão arquivados no *portifólio*. Sendo o *Portifólio* um instrumento novo no campo da Educação Infantil, como cobrar a participação dos pais, sem explicar para eles o que é este documento?

Para não deixar dúvidas, numa reunião os professores podem entregar um texto, explicando sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, sobre a importância do registro e como a família pode contribuir.

Hernández (1998) aponta que o portifólio possibilita organizar uma amostra das atividades que o aluno realizou em um determinado período e com elas refletir sobre seu processo de aprendizagem. É importante frisar que as atividades mostram um período, um momento do desenvolvimento da criança. Ele não é eterno, não é definitivo e está em constante mudança. Lusardo (2007, p.09) complementa apontando que o trabalho com o portifólio “envolve um tempo a ser percorrido. O desenvolvimento da criança e a aprendizagem não são imediatos”. Então quanto maior o tempo de construção de um portifólio, maior o período de desenvolvimento da criança que é possível acompanhar e avaliar, porém é preciso, no coletivo com a equipe de professores, decidir um limite para esse tempo, se terá a duração de um projeto de estudo, de um semestre, de um ano ou o período da criança na Educação Infantil desde o Berçário até a Pré-escola.

Frison (2008, p.217) afirma que “o hábito de refletir sistematicamente leva a criança a pensar sobre suas experiências. Essa questão é muito intrigante, porque se portifólio é mais do que simplesmente uma pasta com uma seleção de atividades, se vai além de registros e observações pessoais e o seu objetivo não é apenas de registro para apreciação no futuro, mas

um instrumento que possibilite professor e aluno refletirem sobre o processo de aprendizagem do aluno, e acredito do professor também, então me questiono: A partir de que idade é possível trabalhar com portfólio? É possível dizer que se trabalha com portfólio na Educação Infantil? Pensando na Educação Infantil como uma etapa da educação que atende crianças de 0 a 5 anos? As crianças de 1 ano conseguem refletir sobre o seu processo de aprendizagem? E os professores conseguem refletir sobre o processo de aprendizagem da criança através do portfólio? Questiono porque acredito que existem conteúdos invisíveis e aprendizagens subjetivas no trabalho com os pequenos, dificultando essa reflexão com base numa seleção de atividades escolhidas pelo educador. Com base nestas interrogações questiono outra situação: Por que trouxemos o portfólio do campo das Artes e Designer para a Educação e posteriormente à Educação Infantil?

Concluindo, concordo com os estudos de Frison (2008) quanto à influência do trabalho com o portfólio na estrutura e organização do trabalho docente, pois melhora questões como: prática pedagógica, planejamento e atividades, processo de avaliação, desenvolvimento das crianças e envolvimento dos pais. Para isso acredito que, para trabalhar com *portifólios*, é preciso definir um caminho a ser trilhado, escolher, de todas as possibilidades levantadas, qual tem maior relação com o perfil da turma e do professor; definir se os professores terão liberdade para cada um decidir com qual se identifica e qual sente-se mais seguro para construir, ou se o grupo de professores escolherá um em comum, para todos seguirem o mesmo caminho.

Deve-se ter consciência de que o professor precisa estudar e muito. Não basta saber: o que é um portfólio, como chegou na educação, qual sua finalidade, quais autores escrevem sobre portfólio e o que dizem. É imprescindível compartilhar estudos, pesquisas e experiências com os colegas de trabalho e com as famílias a fim de aproximá-las deste processo, como também criar o hábito de registrar, documentar, e ensinar as crianças também;

dar voz e vez às crianças; utilizar diferentes registros, gravar a voz das crianças, filmar, fotografar, guardar desenhos e pesquisas da criança e da família, registrar ações coletivas, construir registros em conjunto com as crianças numa roda de conversa e ter um olhar atento para os interesses individuais, propor e registrar reflexões com as crianças sobre seu processo de aprendizagem. “A criança, à medida que cresce, familiariza-se com esta forma de trabalho e vai, gradativamente, aperfeiçoando seus registros, e, quando menos se percebe, ela codifica suas idéias de acordo com suas possibilidades” (FRISON, 2008, p.221).

Como educadora acredito que os registros são fundamentais para a educação infantil, tanto para o educador quanto para a criança. E que é muito significativo sim, organizar os processos de aprendizagem da criança, mesmo que naquele momento ela não compreenda o significado, mas com o tempo, com estímulo, com a participação da família, o documento de registros de seu desenvolvimento poderá se tornar muito importante para seu desenvolvimento.

O portfólio pode ser um caminho para registrar atividades e momentos significativos vivenciados na Educação Infantil e para aproximar pais, crianças e toda a comunidade escolar no processo educativo, além de contribuir para uma avaliação integral da criança e do trabalho pedagógico, proporcionando uma maior qualidade no atendimento das crianças pequenas.

### **1.3. Os registros utilizados na pesquisa: o processo de coleta de dados.**

Para a coleta de dados foram escolhidos alguns CEI's Municipais da cidade de Joinville. O primeiro passo foi apresentar o projeto às supervisoras<sup>16</sup> da Secretaria da Educação. Após sua aprovação e apoio à pesquisa, em conjunto realizamos a escolha dos CEIs, tendo como critério as unidades que apresentavam um trabalho mais profundo com os

---

<sup>16</sup> Vale ressaltar meu agradecimento pela recepção e apoio recebido durante todo o processo da pesquisa.

registros das crianças. Ou seja, a pesquisa foi realizada em instituições que utilizavam cadernos, portfólios e atividades como forma de registro. No total escolhemos 5 unidades para a pesquisa, que para garantir a preservação da identidade de cada unidade, serão chamadas de CEI 1, CEI 2, CEI 3, CEI 4 e CEI 5.

De toda a população atendida pela Educação Infantil, escolhemos as turmas com 5 anos de idade para realizar a pesquisa, por acreditar que nesta idade o número dos registros materializados para análise seria maior do que nas outras idades, devido às características e especificidades do trabalho pedagógico em cada idade.

Este processo ocorreu no final do mês de novembro e início do mês de dezembro do ano de 2008, tendo como objetivo coletar atividades de todo o ano letivo, e evitar receber apenas atividades de meses específicos que nos impediriam de ter uma visão do todo.

O segundo passo foi visitar cada centro de educação infantil, apresentar o projeto às diretoras e solicitar sua participação, pois seria preciso conversar com pais e professores para resgatar as atividades que já haviam sido enviadas às famílias. Algumas diretoras não mediram esforços para conseguir a maior quantidade possível de atividades para colaborar com a pesquisa. No total foram coletados 1.786 atividades de 39 crianças.

As unidades apresentam um número distinto de crianças que varia de 25 a 100. Definimos uma amostra intencional de 10% das crianças de 5 anos de cada unidade, para recolher as atividades e fazer a análise, mas nem sempre foi possível trabalhar com o número exato de 10%. Acreditamos que neste caso com uma população fechada, uma amostra de 10% é suficiente. Apresentamos uma carta às famílias com os objetivos deste projeto, solicitando autorização destas para cópia e pesquisa nas atividades das crianças.

No quadro abaixo é possível observar a população e amostra de cada unidade pesquisada.

**Quadro 1: População e amostra do número de crianças nos CEI's pesquisados.**

<b>Unidade da Pesquisa</b>	<b>CEI 1</b>	<b>CEI 2</b>	<b>CEI 3</b>	<b>CEI 4</b>	<b>CEI 5</b>
<b>Número de turmas de crianças de 5 anos</b>	4 turmas	1 turma	4 turmas	4 turmas	2 turmas
<b>Número total de crianças de 5 anos</b>	100 crianças	25 crianças	100 crianças	100 crianças	50 crianças
<b>Amostra</b>	10 crianças	5 crianças	10 crianças	10 crianças	4 crianças

**Fonte: MIGUEL, Marelencquelem. 2009. Pesquisa de Campo.**

No quadro a seguir é possível observar os materiais recebidos na pesquisa, a quantidade e em qual CEI foi coletado, observando que mesmo todas as Instituições sendo municipais e recebendo a mesma orientação da Secretaria da Educação, apresentam uma forma própria de documentar as atividades desenvolvidas com as crianças.

É importante frisar que as atividades recebidas para análise foram selecionadas por cada professora de turma, em parceria com suas diretoras. A pesquisadora recolheu o material entregue por cada unidade, porém não fez a escolha deste material. Cada local entregou o material que lhe percebeu mais seguro, ou que julgou ser o mais apropriado e autorizado pelas famílias. Afirmando esse fato, pois eu observei a utilização de alguns cadernos de escrita ou de atividades mensais que estavam na instituição e não foram emprestados para minha observação. Ou seja, mesmo tendo um grande número de atividades recolhidas, essa pesquisa não representa todas as atividades realizadas pelas crianças durante o ano letivo de 2008, e sim apenas uma amostra dessas atividades.

**Quadro 2: Quantidade de atividades coletadas nos CEI's pesquisados.**

	CEI 1	CEI 2	CEI 3	CEI 4	CEI 5
<b>Atividades em folhas que formam cadernos de atividades.</b>	56 atividades	161 atividades	As mesmas do portfólio.	285 atividades	290 atividades
<b>Caderno Industrializado para atividades</b>	-	75 atividades no total	-	172 atividades	-
<b>Portifólio</b>	-	-	507 atividades no total	28	-
<b>Caderno de Desenho</b>	-	212 desenhos no total	-	-	-

**Fonte: MIGUEL, Marelenuquem. 2009. Material Coletado**

No terceiro momento, todas as atividades foram scaneadas ou fotocopiadas, para posteriormente ser realizada a análise dos dados e devolver no tempo acordado com a instituição o material emprestado.

Após esse processo, iniciou-se a observação das atividades, construindo e reconstruindo tabelas para marcar os dados encontrados de acordo com os elementos que os materiais mostravam. Nos CEIs onde a diversidade de materiais era mais presente, iniciamos a pesquisa anotando os materiais utilizados pelas crianças durante a construção das atividades; nos CEIs onde a presença do professor era marcada pela quantidade de textos escritos por ele, registros, textos informativos e pequenas explicações nas atividades das crianças, criou-se uma tabela especial para essa realidade.

As tabelas ganhavam novos itens constantemente, de acordo com os elementos que eram observados nos cadernos e portfólios. Muitas vezes era necessário retornar aos primeiros materiais observados, pois a tabela já havia ganhado novos pontos de análise. A

tabela era comum para todos, mas cada CEI apresentava itens próprios de acordo com o que oferecia. O modelo utilizado para anotar os dados coletados foi:

**Quadro 3: Exemplo da tabela de conteúdos.**

	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5..
Linguagem Escrita					
Meio Ambiente					
Matemática					
Outros saberes Específicos de cada CEI.					

**Fonte: MIGUEL, Marelencquelem. 2009. Construído pela autora a partir do material coletado.**

**Quadro 4: Exemplo da tabela de Materiais.**

	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5..
Folhas Sulfites					
Lápis de Cor					
Tinta guache					
Outros materiais específicos de cada CEI.					

**Fonte: MIGUEL, Marelencquelem. 2009. Construído pela autora a partir do material coletado.**

O levantamento e o contato com o material permitiram um redimensionamento da pesquisa redefinindo-se o problema, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa, bem como originando as categorias e os elementos chaves para análise.

Após a pesquisa concluída, assumi o compromisso com as diretoras de cada unidade pesquisada, de, no final do trabalho, retornar e compartilhar minhas observações, estudos, enfim compartilhar a pesquisa com o grupo.

Compartilho com o sentimento de Mendes (2009, p.65) em sua tese de doutorado quando expressa que é “impossível ficar impermeável a essa situação. Impossível não nos contagiar com as mazelas vividas por aquelas crianças e nos perguntar que contribuições daríamos para que algo fosse diferente a partir de nossa estada ali”. Principalmente porque alguns profissionais pediram sugestões de ações que possam colaborar com o atendimento oferecido às crianças, especialmente quanto ao currículo: que saberes vivenciar com as crianças da Educação Infantil? São profissionais que acreditaram na pesquisa e confiam que ela possa ajudar no fazer pedagógico da Educação Infantil.

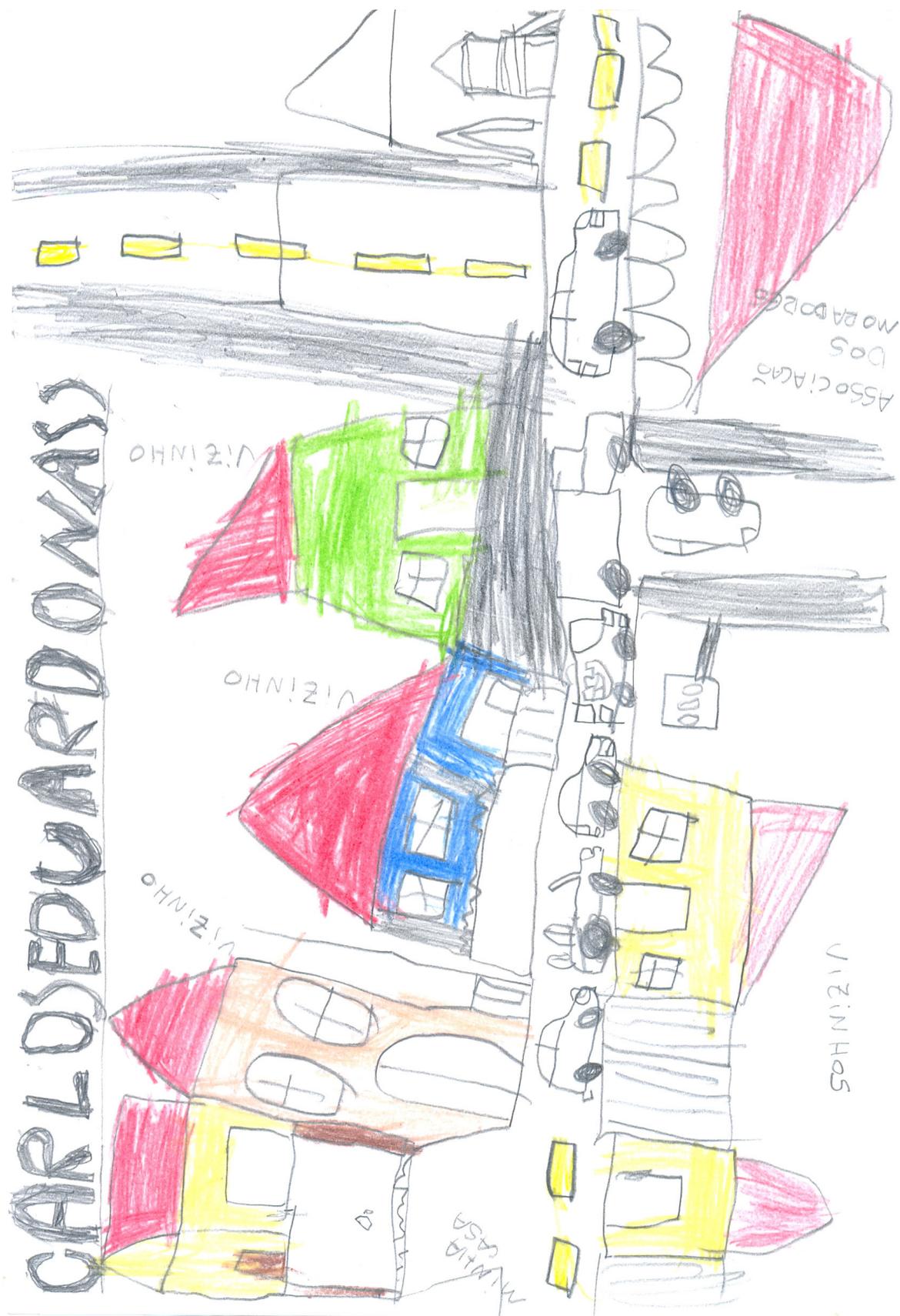


Figura 03: Percurso do caminho da casa até o CEI da criança.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

## 2. OS SABERES TRABALHADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS ATIVIDADES MOSTRAM?

*Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular.*

CHARLOT, 2005, p.41.

Atualmente existem diversos documentos oficiais<sup>17</sup> sobre a Educação Infantil, desde como organizar sua estrutura física, normas e medidas, até questões pedagógicas quanto às práticas, currículos e formação de professores. Alguns pesquisadores<sup>18</sup> também estão investigando questões relativas ao atendimento às crianças pequenas, à organizações das atividades, do tempo, dos espaços onde as crianças são atendidas, da rotina, do cuidar e educar, das práticas curriculares, entre outros.

Então, qual é a função da Educação Infantil? É ensinar? Preparar a criança para o Ensino Fundamental? É brincar? Organizar espaços para as crianças brincarem e vivenciarem sua infância compartilhando experiências lúdicas com outras crianças? É cuidar? Educar? Garantir um cuidado físico, emocional e educar quanto aos valores, saberes, etc?

Entendo como cuidado na Educação Infantil, as atividades relacionadas a “proteção e apoio, necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, trocar, lavar, proteger, consolar, enfim, cuidar, todas fazendo parte integrante do que chamamos de educar” (CAMPOS, 1994, p35). E o educar? É transmitir conteúdos? É ensinar? É realizar atividades consideradas pedagógicas? Se cuidar é realizar funções de higiene, alimentação, cuidado

<sup>17</sup> Para aprofundar essas questões, sugiro a leitura de alguns documentos oficiais para a Educação Infantil:

- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.
- Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil.
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.
- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

<sup>18</sup> Para aprofundar essas questões, sugiro a leitura de:

- Maria Carmem Silveira Barbosa
- Eloísa Acires Candal Rocha
- Ana Lúcia Goulart de Faria

físico, então o educar seria o momento das atividades pedagógicas? Acredito que não, mas muitos educadores ainda diferenciam essas funções, inclusive diferenciando tarefas, onde a professora auxiliar é responsável pelo cuidado e a professora da sala pelas atividades privilegiadas como pedagógicas. De acordo com Barbosa (2006), esses momentos, considerados por muitos como atividades pedagógicas, podem ser livres ou dirigidos pela educadora, envolvendo uma grande variedade de atividades com músicas, histórias, brincadeiras, desenhos, pinturas, recortes, colagens, construções com diversos materiais, entre outros.

O formato das atividades pedagógicas sofreu algumas mudanças ao longo da história. A autora Ilona Patrícia Freire Rech (2005) faz uma retrospectiva do século XVI ao século XX dos principais pensadores sobre essa prática docente, dos quais faço uma síntese a seguir:

Comenius – “(...) não deu ênfase à questão da atividade (...). As atividades educativas para ele estavam nas rotinas cotidianas das crianças, de caráter sério ou lúdico, ressaltando o espontaneísmo e o aprender que ocorria no ‘fazer fazendo’”. (RECH, 2005, p.104).

Rousseau “(...) observou que as atividades espontâneas das crianças são o meio mais eficiente para educa-las e despertar nelas o raciocínio (...) desenvolver sua humanidade” (2005, p.104).

Pestalozzi “(...) propunha a atividade manual unida a intelectual como uma forma de socializar a visão de que o homem aprende pela ação” (2005, p.104).

Froebel “(...) Centralizava-se na abordagem individualizante, por conceber o processo educativo como aquele que teria a responsabilidade de reconduzir o ser humano à unidade com Deus e com a natureza, por intermédio de atividades que desenvolvessem os dons que o criador pôs em todos os seres humanos” (2005, p.104 e 105).

Montessori “(...) a atividade tem um lugar importante, pois esta deve envolver a criança fazendo-a empregar, adequadamente, energias para o seu desenvolvimento. A realização de atividades constitui-se em afirmação de que o trabalho é instintivo no homem, é intrínseco a natureza infantil” (2005, p.95).

Freinet “(...) as atividades são desenvolvidas cooperativamente, assim a criança não é vista como um ser isolado, mas como parte de uma ‘comunidade’. O trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, atividade de onde advirão todas as aquisições. Nessa perspectiva, a atividade traria satisfação, realização de interesses, vontades e necessidades da criança” (2005, p.97).

Considerando que as mudanças no currículo e na prática pedagógica têm relação direta com o contexto social e cultural no qual a escola está inserida, podemos compreender que, a “modernidade”, com todas as mudanças no processo de produção, trouxe para dentro da

escola a preocupação com o fazer, com o produzir, mostrar trabalho e influenciou a prática dos professores. Podemos definir como “(...) um tempo marcado pela tecnologia e por culturas fragmentárias (...). O saber é superado pelo fazer (...). É um mundo de relações mais complexas. (...). É dada ênfase à educação para o fazer, para o trabalho, para a ação” (RECH, 2005, p.105). No caso da Educação Infantil, será que nessa época iniciaram-se as atividades de cópias, memorização, reprodução, só para preencher o tempo? Será que houve uma adaptação do atendimento às crianças com a rotina das fábricas? Constata-se que foram estabelecidos horários para todos os momentos, rotinas rígidas, valorizando as atividades consideradas pedagógicas e criando uma separação entre cuidar e educar, deixando as crianças ocupadas e sempre realizando alguma atividade.

Creio que a atividade não deve ser um passatempo, ela deve ter um motivo, um objetivo, e precisa ser planejada e realizada de modo significativo e que vá ao encontro dos desejos de saber das crianças. Charlot debate sobre os padrões das atividades, que funcionam como uma norma, uma regra interna. “Há uma normatividade da atividade: para adquirir um determinado saber, é preciso que a atividade intelectual observe certas normas (...). A normatividade remete ao respeito às regras internas à atividade, constitutivas dessa atividade” (CHARLOT, 2007, p.55). Serão essas, as normas que determinam que todas as crianças de um grupo deverão realizar as mesmas atividades? Ao mesmo tempo? Com os mesmos recursos? Seguindo um padrão que muitas vezes até vem semi-pronto, para a criança completar?

No lugar da normatividade e da universalidade, podemos dar espaço à criação e à imaginação, utilizando recursos locais, acessíveis e do interesse das crianças, pois elas

(...) sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível (BENJAMIN, 2005, p.57).

As crianças poderão ampliar seus processos de criação e construção, se nós professores lhe dermos oportunidade e ‘possibilidades, propondo desafios e descobertas, e isso não acontece em atividades semi-prontas, onde a criança apenas irá completar o que foi proposto, como afirma Benjamim (2005, p.58) “Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos materiais residuais”. Os materiais sem formas pré-estabelecidas, possibilitam à criança criar a forma que desejar, “nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas” (BENJAMIN, 2005, p.57-58).

Quando não se tem a forma estabelecida, pronta, a criança tem a possibilidade de construí-la livremente, podendo criar uma nova relação. Conforme explicita Benjamin,

(...) nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastina, madeira, papel. Por outro lado ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (2005, p.92).

Para os registros, as crianças também precisam de materiais diversificados, como sucatas, folhas grandes e pequenas, grossas, finas, onduladas, em diferentes dimensões, lixa, folhas brancas e coloridas, desenhar na areia, na madeira, na cerâmica, no espelho, na argila, no ar, no chão, na mesa, na parede, entre outros. Além de construir materiais com 3 dimensões, desenhar no próprio corpo e com o corpo, experimentar diferentes formas e espaços para criar. O professor deve oportunizar a escolha, para ampliar as possibilidades de criação e de registro das crianças.

Acredito que a Educação Infantil precisa buscar o equilíbrio entre o Cuidar e o Educar, valorizando os dois, sem distinguir as funções, pois o professor educa quando está cuidando e cuida quando está educando. Não entendo que apenas alguns momentos são pedagógicos

enquanto outros não, defendendo que todos os espaços e momentos dentro da Educação Infantil são pedagógicos, sociais e culturais. Um exemplo: bebês no horário das refeições. As professoras, enquanto alimentam as crianças, educam, ensinam os valores da cultura local, como postura, utensílios e os alimentos para cada refeição, como alimentar-se, etc.

Pensando na educação da primeira infância, os pequenos, ao contrário dos adultos de hoje, estão desde cedo em contato com essas diversas formas de comunicação, com isso adquirem habilidades de se concentrarem em diferentes situações ao mesmo tempo. Estas crianças não conseguem ficar calmas numa Instituição onde só é possível fazer uma atividade por vez, e ainda é preciso esperar todos terminarem para então iniciar a próxima. Porém, algumas Instituições Educativas, ainda tratam as crianças como se fossem todas iguais, apesar de todas serem únicas e diferentes entre si.

As crianças, sem dúvida, recriam o mundo quando desafiadas, mas para isso precisam de experiências. Quanto maior as vivências de uma criança, mais relações seu cérebro irá estabelecer e maiores serão suas chances de criar, problematizar, questionar e sair do senso comum, ampliando seu conhecimento.

A Educação Infantil, segundo Becker (2006, p. 93) “é um lugar de desenvolvimento e aprendizagem que devem ser garantidos na interação da criança com seus coetâneos, com os adultos e nas relações das crianças com o mundo físico”. Seguindo esse pensamento, para Angotti (2008, p.25)

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre 0 e os 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências... em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade.

Considera-se assim, que a Instituição de Educação Infantil precisa ser um espaço privilegiado, no qual a criança, inserida em sua cultura, prossegue a sua caminhada para

aprender, relacionando-se com novos ambientes de tecnologia de comunicação e informação, contribuindo no processo social de se fazer cidadã.

Nos primeiros resultados da análise dos dados, foi possível perceber que cada Centro de Educação Infantil pesquisado tem suas especificidades e particularidades, desde a forma como registram, até os saberes selecionados para esse registro. Viñao Frago (s/a, p.07) aponta que “cada centro, además, tiene su propia cultura específica, unas características peculiares”, então mesmo que todos os CEI’s sejam da rede municipal e recebam as mesmas orientações da Secretaria da Educação, como podemos identificar no projeto que foi desenvolvido “O caráter conta”<sup>19</sup>, ainda assim apresentam diferenças significativas nas atividades realizadas. Uma dessas diferenças é quanto aos saberes que são trabalhados com as crianças.

Segundo Charlot (2005, p.37) “A questão é compreender, portanto, como se passa do desejo de saber (como busca de gozo) à vontade de saber, ao desejo de aprender, e, além disso, ao desejo de aprender a saber isso ou aquilo”.

Refletindo sobre minha experiência na Educação Infantil, percebo que as crianças têm o desejo de brincar, correr, pular, cantar; têm grande curiosidade em experimentar novos materiais, criar novas formas de brincar com os mesmos brinquedos, sentem-se atraídas pelas histórias de fadas e de lobos maus, pedindo sempre para contarmos novamente a mesma história. Percebo o quanto as crianças desejam aprender novas brincadeiras, novas histórias, experimentar novas sensações, conviver com crianças de idades diferentes da sua, conhecer os professores das outras turmas, passear, ir ao cinema, parques, museus. Enfim, querem aprender e conhecer o espaço ao seu redor. Mas o que é realizado na prática? Que saberes são ensinados às crianças? Os que elas desejam aprender? Ou os saberes que o professor quer ensinar? Ou ainda, o que está na Proposta Pedagógica? E será que a criança terá o desejo de aprender o que não é do seu interesse no momento?

---

<sup>19</sup> Projeto Municipal “O caráter conta”. Todos os CEI’s da rede municipal desenvolvem atividades sobre os pilares do projeto com as crianças. Os pilares são: Responsabilidade, Zelo, Sinceridade, Justiça, Cidadania e Respeito. O principal objetivo é trabalhar com esses valores, e contribuir na formação das crianças.

Acredito que o conceito de saber é mais apropriado aos objetivos da Educação Infantil, pois ele não é fechado em gavetas, isolado, mas sim é uma relação, um aprender constante, com o mundo, com os outros e com os objetos, “não há saber senão uma relação com o saber” (CHARLOT, 2005, p.43), e nessa relação é fundamental aprofundar estudos sobre seu conceito pois “estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz” (CHARLOT, 2005, p.42). Nós somos sujeitos históricos, nos formamos homens, mulheres, crianças, gaúchos ou cariocas, de acordo com as culturas locais, com o meio onde estamos inseridos, aprendendo, imitando e construindo novos significados para tudo o que está em nossa volta. As crianças aprendem olhando, observando, imitando, brincando, experimentando, vivenciando os papéis sociais que elas encontram na sociedade onde vivem.

Concordo com Charlot (2005, p.43), que refletir sobre os saberes, está diretamente relacionado à prática pedagógica, à maneira utilizada para trabalhar com esses saberes, “não se pode pensar o saber (ou o aprender) sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo” ou seja a forma de trabalho, os materiais selecionados e a metodologia utilizada estão totalmente relacionados ao saber desenvolvido. Mesmo que na proposta pedagógica estejam definidos os saberes a serem construídos, a valorização dos saberes que a criança constrói na sua comunidade precisa ter relação com a materialização desses saberes registrados pelas crianças, pois um registro de cópias do quadro para treino da escrita, não demonstra a valorização das culturas infantis.

Por exemplo, caso uma educadora planeje trabalhar com as crianças os saberes dos sentidos, ela poderá tanto criar um espaço para elas experimentarem diferentes sensações e posteriormente registrar em papel essa vivência, quanto poderá pedir que elas recortem de revistas os órgãos dos sentidos, ou entregar numa folha de papel que as crianças representem os sentidos por meio de ilustração, pois nestes dois últimos exemplos a criança estará

desenvolvendo muito mais sua coordenação motora do que os sentidos. Não basta apenas escolher os saberes a serem trabalhados; é fundamental a forma como eles são construídos e vivenciados com as crianças.

Identificamos na pesquisa, a presença marcante de folhas sulfites<sup>20</sup>, utilizadas para o registro. Este material escolhido não é neutro, ele tem uma história, um motivo e expressa um saber, principalmente no que se refere à forma do registro, o registro visual de algo que já foi vivenciado pelas crianças como uma brincadeira, uma experiência ou o registro de um saber que se deseja construir juntamente com as crianças. Este material possibilita documentar os saberes trabalhados no período em que as crianças estão na Educação Infantil e com isso, pais, diretores, supervisores têm a possibilidade de acompanhar o trabalho que a professora desenvolveu com as crianças. É também uma forma de controlar e vigiar o trabalho docente e a construção das crianças, bem como de proporcionar estudos sobre as práticas curriculares, como nessa pesquisa.

Fernando Hernandez<sup>21</sup> refere-se à Educação Infantil como um parque temático para vivência, mas com pouca experiência, com pouco saber. As crianças fazem muitas coisas, mas aprendem o quê? Essa é uma pergunta que me angustia: O que as crianças aprendem e vivenciam na Educação Infantil? O que fazem no período em que estão num espaço que foi ou deveria ser pedagogicamente planejado para sua idade, sendo atendidas por profissionais especializados para esse trabalho? Que vivências realizam? O que experimentam? Que socializações são propostas? De todas as suas vivências, o que registram? O que escolhem para documentar e até eternizar esses momentos? Quais os saberes que são selecionados para serem registrados? Como é realizada essa materialização? Em quais materiais?

---

<sup>20</sup> É importante mencionar o custo desse material também, pois ele é mais acessível.

Outra questão é quem elabora a lista de materiais? Direção? Coordenação? Professores?

<sup>21</sup> Palestra com Fernando Hernandez para o grupo de pesquisa NUPAE. – Núcleo de Pesquisa em Arte Educação. Dia 20.04.2006. Local: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

De acordo com Gimeno Sacristan e Perez Gomez (1989, p.14) “La experiencia en el jardín de infancia sirve como fundamento para los años posteriores. Niños que frecuentaron la guardería tienden a mostrar una superioridad general en el rendimiento en los cursos elementares si se les compara con niños que no tuvieron la ocasión de ir a esos centros”. Essa ideia de que a Educação Infantil deve preparar para o Ensino Fundamental, para a entrada da criança na escola não é nova, e, apesar de receber críticas de muitos estudiosos, ainda a encontramos na prática dos professores. São exemplos: as atividades realizadas nos cadernos de escrita, com cópias do quadro, tendo como objetivo principal preparar a criança para os exercícios de cópia e de escrita que terá num futuro próximo. Além disso fazem-se atividades de coordenação motora que buscam ampliar as habilidades da criança e seu movimento de pinça, para conseguir segurar um lápis e escrever.

Ainda segundo Gimeno Sacristan e Perez Gomes (1989, p.14):

El entrenamiento en el jardín de infancia parece ejercer su influencia más poderosa y duradera en las actitudes y en el comportamiento de los niños gracias a su adaptación al ambiente de clase. Los niños se introducen en sus papeles como alumnos en las clases del jardín de infancia: la comprensión y el dominio de éste papel es lo que conduce a un mayor éxito de estos alumnos en la escuela básica.

A educação para as crianças parece então estar adiantando as experiências escolares mediante a utilização de materiais como cadernos e folhas. E a exigência de que permaneça sentada, faz com que a criança desenvolva concentração para realizar as atividades solicitadas pela professora. Exige-se que se adapte a conviver com os espaços, com as regras internas e com a cultura escolar.

Que saberes ensinar, vivenciar e partilhar na Educação Infantil? Essa interrogação está presente no dia-a-dia da prática pedagógica de muitos educadores preocupados em proporcionar uma educação de qualidade à primeira infância, seja na construção do seu planejamento ou no trabalho realizado com as crianças, muitas vezes modificando e adaptando o planejado às necessidades e interesses do grupo.

Os pequenos, desde o seu nascimento, estão em constante contato com diferentes realidades, através família, vizinhos, televisão, rádio e escola, e delas aprendem valores e formas diferentes de olhar o mundo, formando, de acordo com Vasconcellos (2007, p.08) sua “identidade pessoal e social”. As crianças convivem e compartilham suas vivências. A forma como compreendem o mundo ao seu redor pode ser estabelecida, quando brincam e recriam, dando vida nova aos objetos, reproduzindo e reinventando o mundo.

Segundo Sarmiento (2007, p.28)

(...) vários autores têm chamado a atenção para a diversidade das formas e modos desenvolvimento das crianças, em função da sua pertença cultural – isto é, sustentam que a cultura molda a infância, por contrapor a idéia de uma natureza universal da infância, suposta a partir de estudos centrados no ocidente (e.g.Roff, 2003) com a norma da infância ocidental e a revolução das concepções da infância não equivalem ao que ocorre noutras partes do mundo ou nas culturas não ocidentais (e.g. Mead, 1970).

Seguindo o pensamento de Sarmiento, se a cultura social influencia no contexto da criança, muito mais a cultura escolar onde a criança passa uma grande parte de sua vida convivendo com as culturas locais e das pessoas que ali convivem. Dialogando com Bernstein (1996, p.7) “Se a cultura da escola se destina a fazer parte da consciência da criança, então a cultura da criança tem primeiro de fazer parte da consciência da escola”. As culturas locais e a cultura escolar fazem parte dos saberes compartilhados na Educação Infantil? É possível identificar esses saberes nas atividades pesquisadas?

Com base nas atividades analisadas na pesquisa, identificamos os saberes com maior registro, materializado nas folhas de atividades, cadernos e portfólios. Estes saberes serão apresentados separadamente, para uma melhor organização do texto e cada um terá uma tabela, informando quais e a quantidade de atividades realizadas em cada CEI, além de exemplos das atividades realizadas pelas crianças, com o objetivo de evidenciar os dados e permitir ao leitor extrair suas próprias conclusões.

**Quadro 5: Amostra dos saberes identificados nas atividades.**

Saberes identificados nas atividades	Quantidade total encontrada	Quantidade total de atividades coletadas
Linguagem da Arte	629	1.786
Linguagem Oral e Escrita	544	1.786
Identidade, caráter e datas comemorativas	183	1.786
Linguagem Matemática	76	1.786
Jogos e Brincadeiras	39	1.786

**Fonte: MIGUEL, Marelencquelem. 2009. Material coletado.**

É possível observar neste quadro os saberes selecionados para o registro e perceber que alguns são mais valorizados do que outros. Esta diferença significativa foi identificada na amostra da pesquisa, como a linguagem oral e a escrita e linguagem matemática, onde o primeiro teve 544 registros, enquanto o segundo teve apenas 76.

O desenho é a linguagem utilizada pela criança para expressar-se e compartilhar seus pensamentos, por ainda não saber escrever. A linguagem da arte, teve o maior número de registros, com o total de 618, superando os saberes da linguagem escrita, tão presentes na Educação Infantil. Esse resultado foi surpreendente, como também a quantidade de apenas 39 registros de jogos e brincadeiras.

Aprofundaremos a seguir a forma como esses saberes são trabalhados nas atividades encontradas nos CEI's pesquisados, respeitando suas diferenças.

## 2.1 Linguagem Oral e Escrita

*Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal.*

Vygotsky, 1991, p.119

Em cada período histórico o homem, de acordo com sua cultura, criou instrumentos que interferiram e modificaram as relações sociais de nível micro e macro. De acordo com CUNHA (1999), desde os primórdios, os seres humanos produzem formas visuais com base em símbolos próprios construídos socialmente para expressarem seus mundos: interno e externo. Apresentam essas visões de diferentes formas como: desenho, pintura, fotografia, vídeo entre outros. Este desejo de criar e recriar o que o cerca acompanha a humanidade até o tempo presente.

O homem é um ser social, vive em comunidade e para relacionar-se com os demais precisa aprender a expressar suas idéias e sentimentos, precisa desenvolver seus processos comunicacionais, incluindo a linguagem oral e aprender a interpretar e a escrever os símbolos historicamente construídos. Por isso as crianças, para ampliarem suas possibilidades de interação e participação com o meio, precisam aprender a expressar suas ideias através da linguagem oral e escrita. Aprender a ler e a escrever possibilita à criança uma comunicação com todas as informações disponíveis em seu meio, proporciona autonomia para descobrir e aprender temas do seu interesse.

A linguagem oral e escrita é um saber fundamental, pois por meio dele, elas terão a oportunidade de aprender os demais saberes.

No conjunto de atividades analisadas nesta pesquisa, observou-se uma quantidade significativa de atividades envolvendo a linguagem oral e escrita, dentre todas encontradas, apareceram com maior destaque as atividades: cópia, tentativas de escrita, registro (cópia ou tentativa de escrita) do nome e interpretações de texto.

**Quadro 6: Demonstrativo das atividades envolvendo a linguagem oral e escrita.**

<b>Unidade pesquisada</b>	<b>Atividades envolvendo a linguagem oral e escrita</b>	<b>Quantidade total encontrada</b>	<b>Quantidade total de atividades</b>
<b>CEI 1</b>	Atividades de cópia	<b>23</b>	<b>56</b>
<b>CEI 2</b>	Atividades de cópia	<b>13</b>	<b>448</b>
<b>CEI 3</b>	Atividades de cópia	30	<b>507</b>
	Atividades de tentativa de escrita	39	
	Atividades de registro do nome da criança.	10	
	Registro escrito da fala da criança	25	
	Análise e interpretação de texto	02	
		<b>Total: 106</b>	
<b>CEI 4</b>	Atividades de cópia	174	<b>485</b>
	Atividades de tentativas de escrita	24	
	Atividades de registro do nome da criança.	20	
	Análise e interpretação de texto <sup>22</sup>	65	
		<b>Total: 283</b>	
<b>CEI 5</b>	Atividades de cópia	27	<b>290</b>
	Atividades de tentativas de escrita	30	
	Atividades de registro do nome da criança.	6	
	Análise e interpretação de texto	56	
		<b>Total: 119</b>	

**Fonte: MIGUEL, Marelenuquem. 2009. Material Coletado**

<sup>22</sup> Texto é entendido aqui como histórias, poemas, cantigas, enfim, todos os textos lidos para as crianças. As crianças interpretam as histórias em seus registros, desenhos, pinturas ou recortes.

No quadro 06, é possível visualizar que as atividades de cópia estão presentes em todos os CEI's, variando de 13 a 174 atividades identificadas em cada unidade. Em duas unidades nos CEI's 1 e 2, as únicas atividades de registro da linguagem oral<sup>23</sup> e escrita são as atividades de cópia.

Depois das cópias, atividades de tentativas de escrita foram encontradas em 3 dos 5 CEI's pesquisados, com um total significativo de 93 atividades. Numa mesma atividade a criança realizava uma cópia do quadro como (nome da cidade, data, mês e ano) e depois tentava escrever o nome de um colega da sala, de um brinquedo ou outro tema proposto pela professora. Isso dificultou a contagem das atividades nos quadros, pois diferentes saberes estavam presentes numa mesma atividade.

Também foram identificadas 123 atividades de análise e interpretação de textos, dentre eles: histórias infantis, músicas, poemas, etc. Na grande maioria dos registros encontramos desenhos e pinturas como forma de interpretações dos textos.

Na seqüência, as atividades de registro dos nomes das crianças são identificados em 3 unidades, alternando de 6 a 20 registros.

O saber da linguagem oral e escrita foi o segundo, com mais atividades registradas, identificadas nesta amostra da pesquisa. As atividades relacionadas a estes saberes organizadas no quadro anterior, serão analisadas a seguir.

### **2.1.1 Atividades de cópia**

É comum os professores de Educação Infantil discutirem questões como: Devemos alfabetizar ou não as crianças? Devemos seguir a alfabetização ou o letramento? Podemos colocar o alfabeto na sala? Ou não? Se podemos, coloca-se com qual letra? Devemos usar o

---

<sup>23</sup> Quando a professora registra a fala da criança, numa música, história, observações, expressões, brincadeiras, é possível visualizar também a linguagem oral.

cadernos de escrita? Se sim, como devemos utilizá-lo? Como um brinquedo ou para fazer atividades? Devo ensinar as crianças a escrever? Ou só devo ensiná-las quando elas pedirem? Se uma criança pedir para escrever, posso lhe dar uma atividade de cópia? E se os pais cobrarem a alfabetização das crianças, o que devo fazer? E se a direção cobrar? E quando a criança escrever errado, posso corrigir? Ou não devo interferir em sua construção? Posso escrever na atividade da criança para registrar seu desenho, ou escrevo numa folha para ela copiar na sua atividade?

Estas e outras questões relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita estão presentes em muitos Centros de Educação Infantil, principalmente nas turmas com crianças de 5 anos.

Vejamos duas atividades:

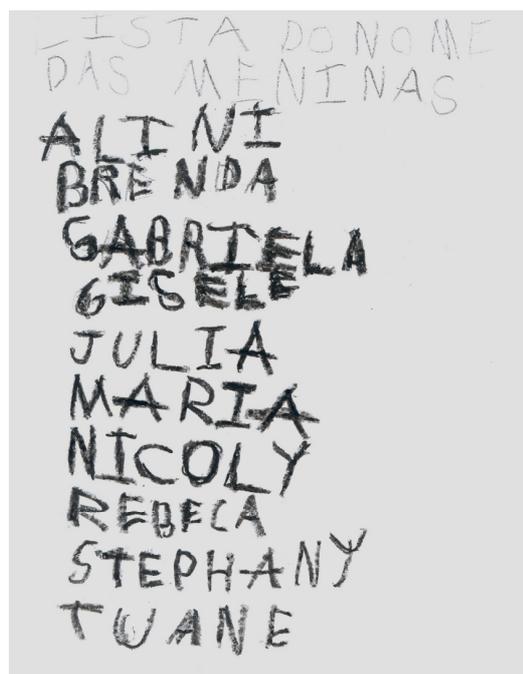
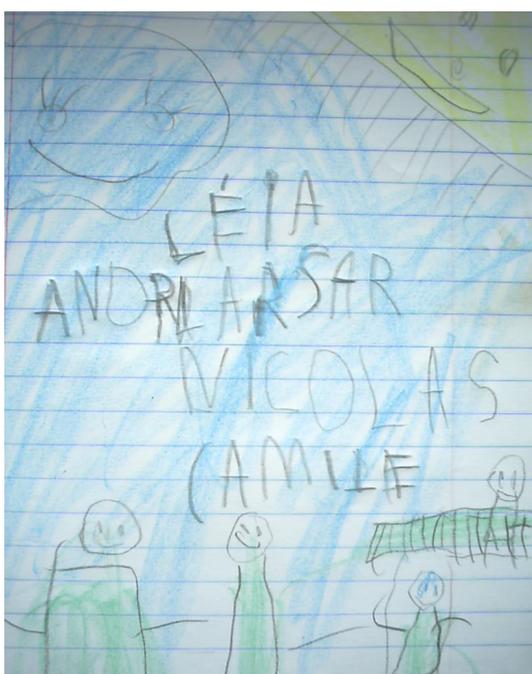


Figura 04: CEI 2. Cópia de listas de nomes.

Figura 05: CEI 1. Cópia de listas de nomes.

Fonte: Produção artística infantil. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 04, as crianças fizeram uma cópia no caderno de escrita e na figura 05 elas, fizeram uma cópia em folha sulfite branca. Nos dois exemplos as crianças fizeram uma cópia

dos nomes dos colegas de turma. Aqui selecionamos apenas duas atividades, mas na pesquisa, foram encontradas outras semelhantes.

As listas de nomes, listas de brinquedos, listas de livros, listas de compras, possibilitam às crianças fazer comparações, perceber como são escritos os nomes dos amigos, observar a diferença entre nomes parecidos, letras iguais e diferentes, estabelecer relações e comparações.

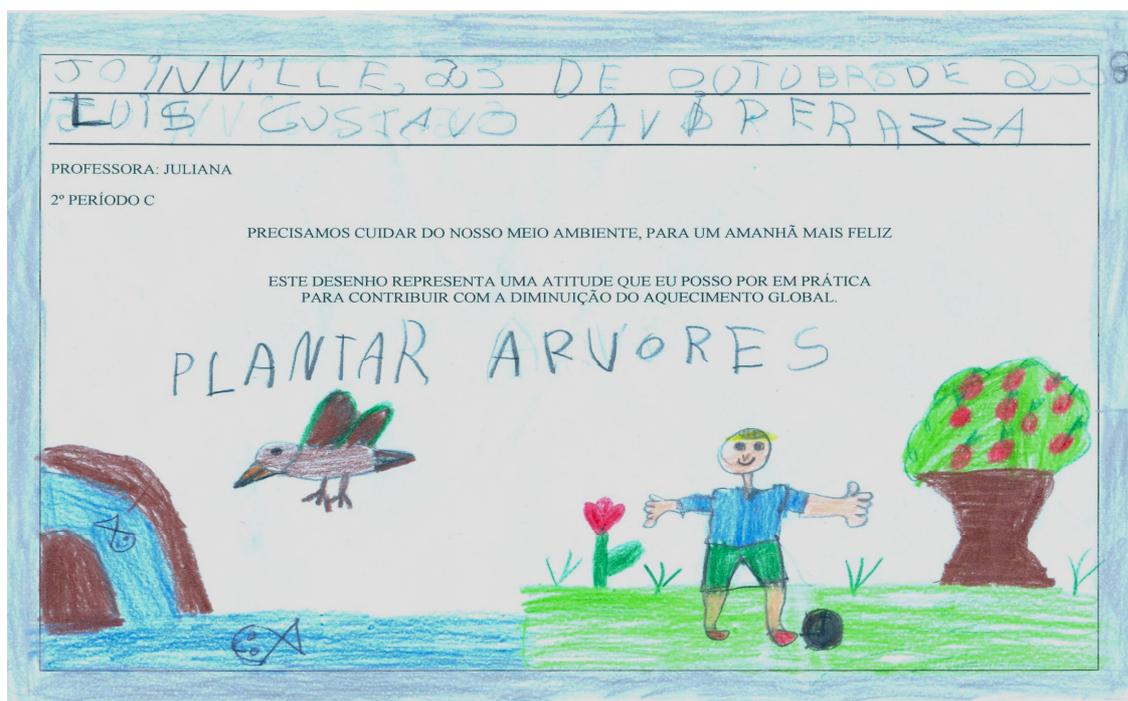


Figura 06: Atividade de cópia e de tentativa de escrita.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora.

Na figura 06, identificaram-se margens e linhas já impressas, previamente organizadas pela professora. Este formato lembra os cadernos de escrita. Na primeira linha supõe-se que a criança fez uma cópia do quadro ou de um cartaz, onde está escrito “Joinville, 23 de outubro de 2008”, uma identificação do dia em que foi realizada a atividade. Na linha seguinte, a criança escreveu seu nome completo. Não se pode afirmar se a criança escreveu sozinha ou fez cópia de um crachá ou cartaz. Por fim, a criança escreveu “PLANTAR ARVORES”<sup>24</sup>, como uma resposta à pergunta feita pela professora. Pela idade da criança, supõe-se que a

<sup>24</sup> Cópia da escrita da criança na atividade.

escrita do “PLANTAR ARVORES” também foi cópia. Esta é uma atividade que pode abrir um leque de reflexões: Por que colocar margens na folha sulfite? Por que colocar linhas, semelhantes aos cadernos? Por que parte do texto está impressa e, na outra parte, solicitou-se à criança que fizesse a cópia? Por que a educadora não fez tudo impresso? Seria para a criança participar com algo? Para treinar a escrita? Melhorar a letra? Qual é a relação do desenho com a frase “plantar árvores”?

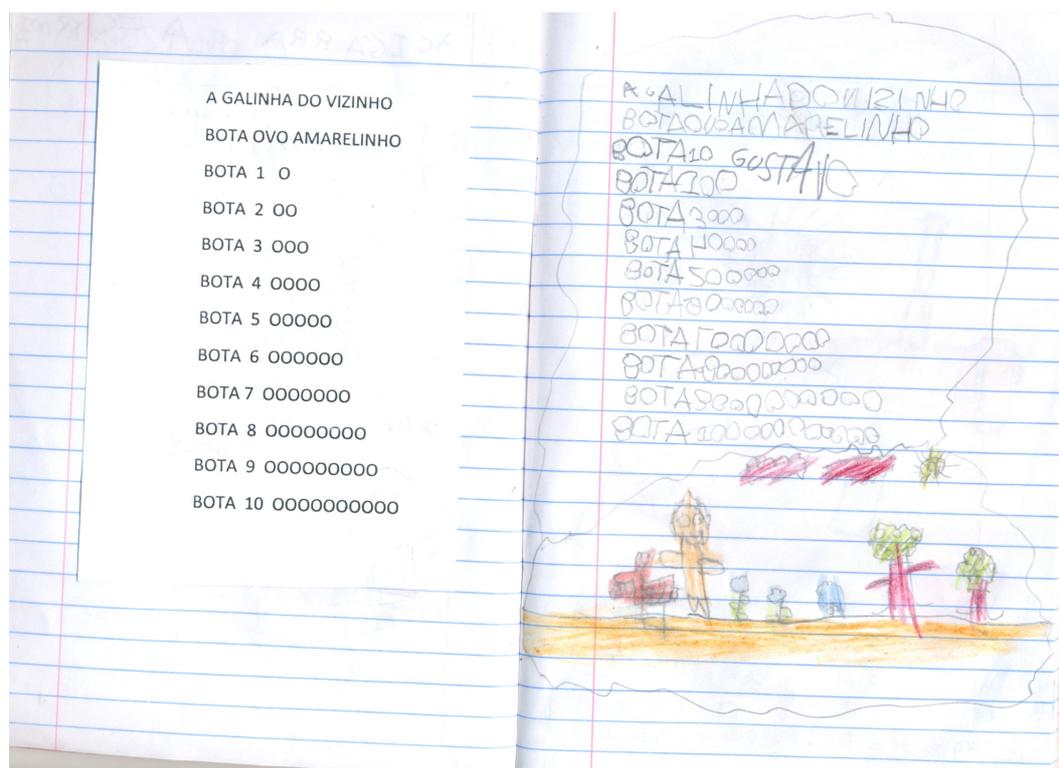


Figura 07: Cópia no caderno de escrita industrializado.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 07, observou-se que a criança tenta copiar uma parlenda que já está colada em seu caderno. É possível perceber a dificuldade da criança em realizar essa tarefa. Então questiono: Por que a criança precisa copiá-la, se não para treinar a coordenação motora, visto que o texto já consta em seu caderno?

Por fim, como último exemplo das atividades de cópia, observa-se, na figura 08, uma atividade, realizada num caderno de escrita industrializado, uma folha de caderno cheia, com

todas as linhas utilizadas na atividade de cópia que uma criança realizou no início do ano letivo. Nele a criança tenta copiar informações. Pode-se fazer uma tentativa de ler algumas palavras como: Parabéns, abril, terça, maternal, segundo período, caderno escolar, nome, série e escola. As demais estão aparentemente indecifráveis. Nesse conjunto de palavras, podemos refletir: Que relações são estabelecidas? Qual a função de copiar uma página de palavras?

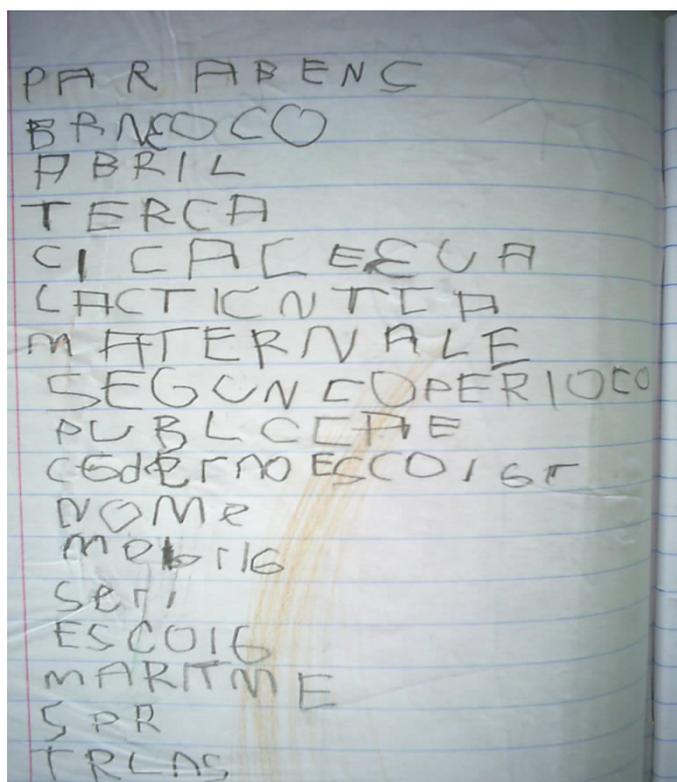


Figura 08: Atividade de cópia.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Cabe salientar que a cópia é uma atividade muito utilizada no processo de aprendizagem da escrita, pois é uma forma de as crianças terem contato com símbolos e seus significados. Há, entre os educadores, uma crença de que a cópia tem significado ela contribuiu para a aprendizagem das crianças, quando está dentro de um contexto, como na lista dos nomes dos amigos. Contudo, o que torna a atividade mecânica é a cópia pela cópia, em que o desenvolvimento da coordenação motora tem mais destaque que a linguagem

escrita. Neste caso, há inúmeras outras possibilidades de desenvolver a coordenação motora da criança, com brincadeiras e não com exercícios estéreis. Acredito que a chave da questão é: a escrita precisa ser prazerosa, significativa e não parecer uma obrigação, uma atividade imposta para ser realizada.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a importância das atividades de cópia, para o trabalho com os saberes da Linguagem Oral e Escrita. O número de atividades de cópia é superior aos das atividades de interpretação de texto, ou outras do gênero. Tal incidência nos revela que há uma forma de conceber a escrita muito próxima ao exercício de treino e não de simbolização que são necessárias à tal atividade. Assim como no passado, as chamadas atividades do “período preparatório”, dominavam o fazer na pré-escola, a presença forte da atividade de cópia, como uma atividade importante de ser registrada e muito presente no trabalho pedagógico com crianças pequenas, deve no mínimo, nos fazer refletir.

### **2.1.2 Atividades de tentativa de escrita**

O desenho é a primeira forma de registro que a criança utiliza para se comunicar e representar o que observa, depois aos poucos, vai incorporando letras e símbolos em seus registros, suas tentativas de escrita. De acordo com Stemmer (2007, p.126) “a fase pictográfica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas, sendo que os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar”. A criança também desenha representações do que está a sua volta quando está aprendendo a escrever e utiliza símbolos para representar suas idéias e pensamentos.

Alguns símbolos as crianças conhecem tão bem que os identificam como se soubessem ler: brinquedos, marcas, logomarcas e rótulos de embalagens. Na verdade a criança identifica o símbolo, então “lê” o que está escrito, que já gravou na memória. Vejamos um exemplo, na figura 09. A criança faz uma tentativa de escrita do rótulo do

“Nescau”. Existe uma possibilidade de a criança conhecer o símbolo da palavra “Nescau” de memória, por isso ter escrito corretamente.



Figura 09: Tentativa de escrita na folha sulfite.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Já na figura 10, é encontrado um ditado de letras. Também é uma atividade de hipótese de escrita, mas nesse caso não de idéias, frases ou palavras, mas sim de letras isoladas. No verso da folha sulfite branca, foi possível perceber uma seqüência de letras do alfabeto, vogais e consoantes. Um ditado de letras, que lembra uma atividade do Ensino Fundamental, onde a professora avalia se as crianças memorizaram e conseguem relacionar o som com a letra. Qual é a função de se realizar um ditado de letras a uma turma de crianças de 5 anos de idade?

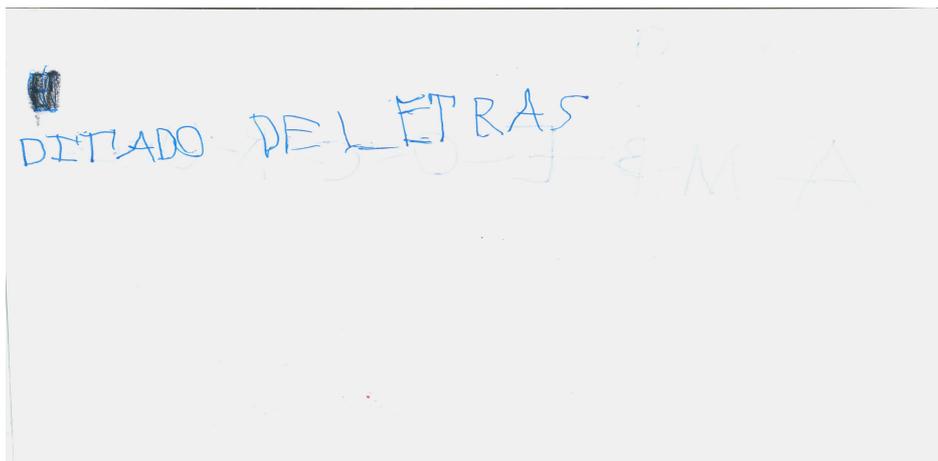


Figura 10: Ditado de letras, registrado no verso da folha.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 11, pode-se observar um outro exemplo de hipóteses de escrita, onde a criança escreve com temas propostos pela professora. Neste exemplo, o tema está dentro do projeto municipal “O caráter conta”, em que a criança tenta escrever o nome de cada pilar do projeto. Abaixo da escrita da criança, pode-se observar a escrita da professora, com a correção da palavra com caneta de tinta vermelha.



Figura 11: Atividade de tentativa de escrita e do projeto “O caráter conta”.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

A figura 12, mostra a escrita de uma criança no caderno, suas hipóteses de escrita para alguns personagens do folclore. Ao lado observa-se a correção da professora com caneta de tinta vermelha. Tem-se por tradição que a anotação da professora é importante para a família e para as crianças visualizarem a forma correta de escrever. O acompanhamento da escrita da criança também é importante para o professor perceber o processo de aprendizagem, e assim, planejar os próximos encontros.

No entanto, é interessante observar que o uso da caneta de tinta da cor vermelha e a forma da correção tradicional como um modelo escolar, podem ser substituídos por outras formas realizadas em momentos de roda, com todas as crianças, num diálogo sobre as hipóteses que cada criança sugere. A correção, portanto, pode ser um momento prazeroso entre o grupo de crianças e a interação proporcionará que as próprias crianças descubram as formas aceitas e as não-aceitas.

É essencial proporcionar momentos para a criança criar suas hipóteses de escrita, e se arriscar a escrever, principalmente com temas livres e do seu interesse.

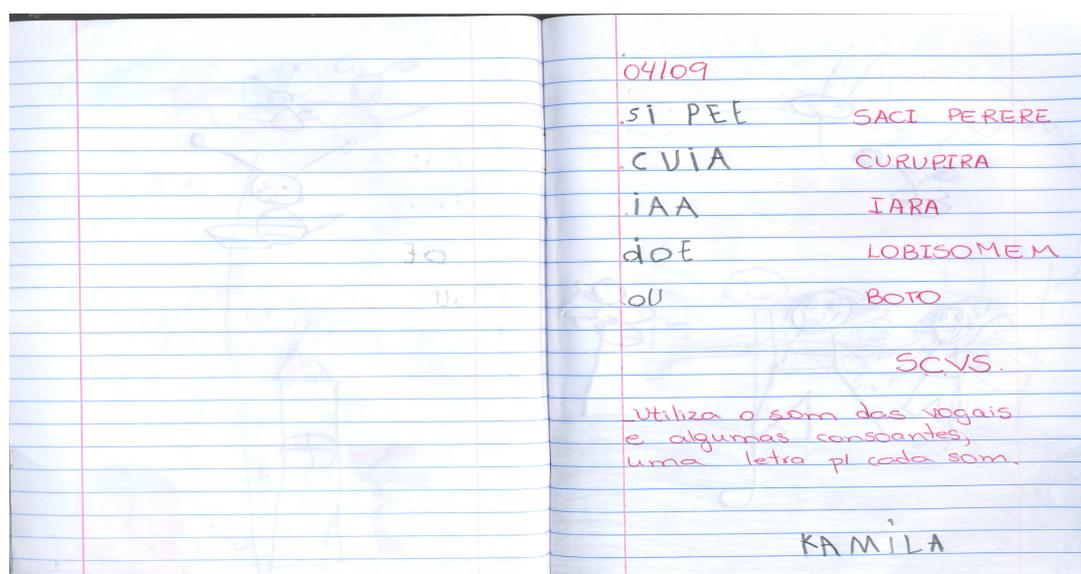


Figura 12: Tentativa de escrita no caderno industrializado.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Encontrei na amostra desta pesquisa muitas atividades com o título “escrita espontânea”, em que a criança escreveu o que foi proposto pela professora, ou seja, a criança escreve como imagina que deva escrever, mesmo sem ter certeza ou sem saber escrever da forma convencional. Acredito que nessas e outras atividades semelhantes acontecem hipóteses de escrita e não escrita espontânea.

Compartilha deste pensamento Stemmer (2007, p.135)

Na medida em que a criança percebe que, além de objetos, é possível também desenhar a fala, faz uma descoberta fundamental para o desenvolvimento dessa linguagem. E a partir daí passa a construir hipóteses de escrita que lhe proporcionam compreender os processos implicados nessa aprendizagem. O desenvolvimento da escrita se dá, portanto através do deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras.

Essas práticas proporcionam, aos poucos, a aprendizagem da escrita de forma lúdica, prazerosa e significativa. São importantes para o desenvolvimento da criança, pois a “aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento” (MELLO, 2005, 26).

### **2.1.3 Atividades de registro do nome da criança**

Na instituição, um dos primeiros contatos que a criança tem com a escrita, é a partir da observação do seu nome em crachás, na parede nomeando os ganchos para pendurar a mochila ou o seu espaço para colocar atividades, no seu caderno e pertences pessoais, pois tudo no CEI é identificado, muitas vezes até os uniformes das crianças. É interessante ensinar as crianças a escreverem seus nomes, porque, elas têm o desejo de aprender, querem identificar sozinhas suas atividades, pertences, assinar cartinhas para as amigas, entre outros, além da identificação ter uma importância singular em nossa cultura.



Figura 13: Contorno com bolinhas de crepom no nome.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 13, observa-se uma atividade que foi realizada numa folha sulfite branca. A professora escreveu o primeiro nome da criança e esta, com pedaços cortados de papel “crepom” colorido e depois enrolados formando bolinhas, preencheu as linhas do nome. Qual é o saber desenvolvido nesta atividade? Qual o objetivo da professora? Que a criança aprenda o seu nome ou será um “treino” de coordenação motora?

Quando as atividades não estão identificadas, seus objetivos pedagógicos nos levam a refletir sobre os possíveis saberes desenvolvidos nesta proposta.



Figura 14: Atividade de contorno no nome da criança.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.



Figura 15: Atividade de contorno no nome da criança.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 14 do CEI 4 e na figura 15 do CEI 1, identificamos formas semelhantes de ensinar as crianças a escreverem seus nomes. Essas atividades também foram realizadas numa folha sulfite branca em que a professora escreveu com canetinha o primeiro nome da criança e esta fez contornos e desenhos em torno das letras do seu nome. Quando a professora propôs esta atividade, será que seu objetivo era utilizá-la de uma forma lúdica para a criança aprender o nome? Uma brincadeira? Supõe-se que, além de desenvolver a coordenação motora, as crianças estavam brincando. Ou seria um disfarce para uma atividade com treino de coordenação motora fina?



Figura 16: Quebra-cabeça do nome da criança.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 16, a criança recebeu uma folha sulfite branca, com margem e texto impresso com a identificação do CEI e da atividade a ser realizada. A professora também escreveu numa papel separado e colou na atividade seu objetivo de também trabalhar com a identidade da criança. A criança recebeu palitos de picolé com as letras do seu nome para colocar em ordem e depois colar na folha. Nesta brincadeira de quebra-cabeça do nome, as crianças visualizam as letras, aprendendo a ordem do seu nome, e provavelmente dos amigos que sentam próximos. Aprendem brincando a construir palavras.

Outras atividades encontradas com registro do nome das crianças são as atividades de recorte e colagem:

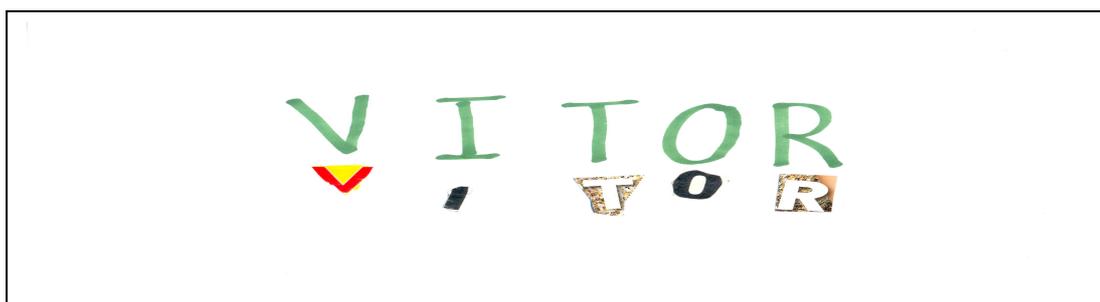


Figura 17: Recorte e colagem do nome na folha sulfite.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

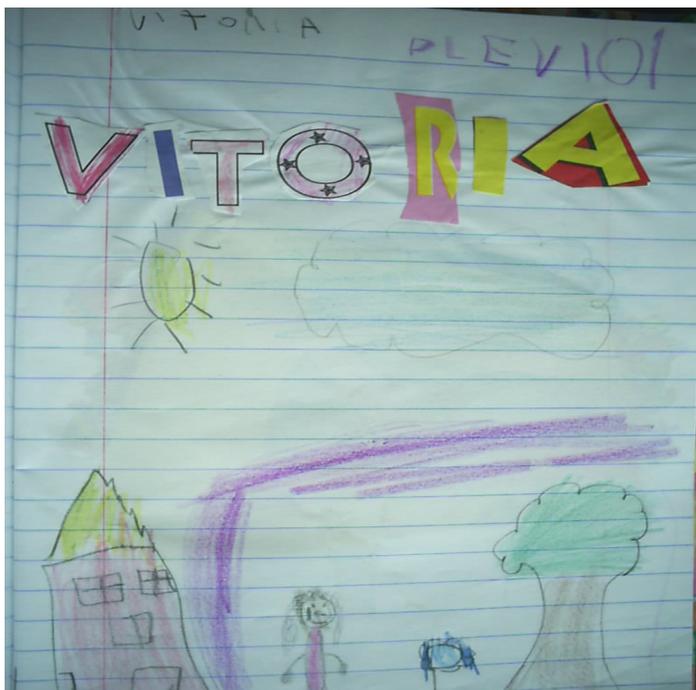


Figura 18: Recorte e colagem do nome no caderno industrializado.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Podemos observar na figura 17 com registro em folha sulfite e na figura 18, com registro no caderno industrializado, uma atividade de corte e colagem de letras de revistas, montando o nome da criança.

Nessa atividade a criança também precisa conhecer as letras do alfabeto para escolher e recortar corretamente a letra correspondente ao seu nome para colar na atividade, porém acredito que é de uma maneira significativa para a criança, pois ela vai procurar uma letra para formar o seu nome ou o nome de um amigo.

Acredito que seja importante para as crianças aprenderem a escrever o próprio nome, pois este conhecimento proporcionará a elas um repertório de letras e vogais do alfabeto, que poderá ser utilizado como base para construir outras palavras e proporcionar uma apropriação contínua da escrita convencional. Depois que as crianças aprendam o próprio nome, muitos professores ensinam-lhes os nomes dos amigos, seguindo esta ideia de ampliar o repertório de letras que a criança conhece, como se pode observar nos exemplos citados acima, com as listas dos nomes dos colegas da turma.

### 2.1.4 Análise e interpretação de texto

Atividades de interpretação ou registro de histórias contadas pela professora às crianças, também foi um ponto forte identificado através desta pesquisa. Como se pode observar nesses 2 exemplos:

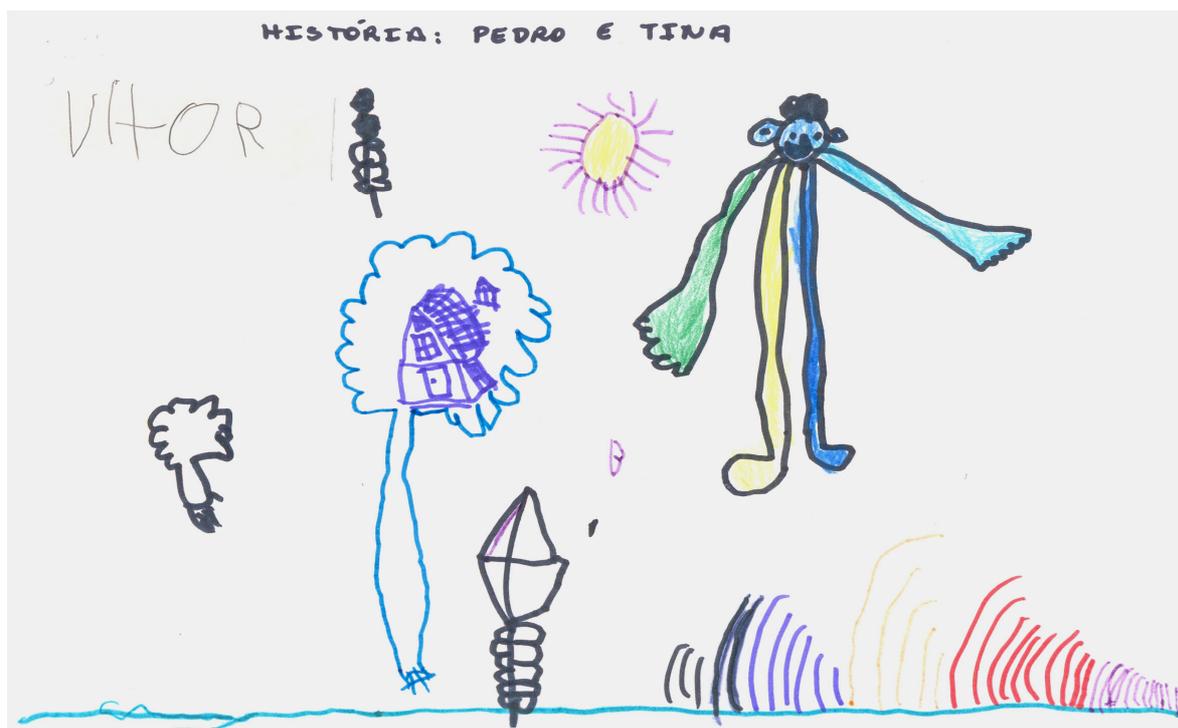


Figura 19: Interpretação de texto na folha sulfite.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.



Figura 20: Chapeuzinho vermelho – interpretação de texto.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 19 do CEI 5 e na figura 20 do CEI 4, podemos visualizar um exemplo de registro da interpretação das crianças para a história contada. Na última figura, percebe-se que a professora fez uma divisão de início, meio e fim da história, para a criança fazer o registro correspondente a cada momento. Também foram identificadas atividades de interpretação no caderno de escrita e não somente com histórias infantis, mas com músicas e poemas.

Ouvir e contar histórias, evidenciar os personagens, ou que mais chamou a atenção da criança é fundamental para o desenvolvimento de seu imaginário e formação psíquica. Quando uma criança ouve uma história, ela coloca-se no lugar dos personagens, identificando-se em alguns momentos com a bruxa, em outros com a fada, ou com a princesa/príncipe, lobo mau, enfim com todos os personagens que estão nas histórias. As crianças vivenciam na sua imaginação os enredos vividos pelos personagens, sejam eles felizes, tristes ou engraçados, além de colocar seus familiares e amigos dentro das histórias.

A literatura proporciona momentos de descoberta, amplia as imagens e conhecimento das crianças, além do prazer de ouvir uma boa história. Segundo Maria (2006, p.92) “É pela e na literatura que escritor e leitor realizam sonhos, alimentam fantasias, desejos e utopias, prefigurados em seus enredos, personagens e cenários catalizadores das polaridades e ambigüidades humanas”. Quando uma criança entra no mundo da fantasia e da imaginação de uma história, ela elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes do adulto indo além daquelas de sua experiência cotidiana, buscando alternativas para transformar a realidade. No faz de conta, seus desejos podem facilmente ser realizados e quantas vezes a criança desejar, criando situações que ajudam a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior.

#### **2.1.5 O que as atividades de linguagem oral e escrita revelam...**

Nas seqüências de atividades que servem de amostra, as crianças não realizam mais a cópia de sílabas, de folhas com a mesma palavra, nem atividades como ligue os pontos. Mas arrisco dizer que estas atividades estão com uma forma mais atraente e inovadora, porém os objetivos pedagógicos e os saberes encontrados são similares às antigas práticas.

Aprender a ler, de acordo com Magda Soares (1999) é: poder ler histórias, conhecer novos lugares e conhecer a si mesmo, é poder orientar-se no mundo, ler placas de trânsito, informativos, jornal, outdoors, rótulos, bulas de remédio, receitas, é poder escrever bilhetes, cartas, poesia, histórias, livros. Relacionar-se com o ambiente que o homem construiu e constrói, visto que somos sujeitos culturais, produzimos e reproduzimos cultura, e o registro permite esta participação coletiva.

A leitura pode ser considerada um processo de decodificação, compreensão, e interpretação, seja formal ou simbólica, envolvendo componentes sensoriais, intelectuais, neurológicos e culturais. De acordo com Paulo Freire:

Ler, portanto, não é tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto, mas é, a partir do texto, atribuir-lhe significados relacionando-o com outros textos na busca da sua compreensão, dos seus sentidos e de outras possíveis leituras. (1993, s/p.)

Um filme, uma poesia ou um texto, podem gerar inúmeras interpretações. Cada pessoa, de acordo com sua cultura, com suas experiências, com leituras anteriores, irá compreender o texto de forma única, estabelecendo relações com seus conhecimentos. Isso será possível se a criança receber textos que lhe possibilitem estes momentos.

Mendes (2009, p.27) afirma que “a escrita passa a ser, então, um produto exclusivamente escolar, como se não existisse fora dela”, como se a instituição educativa ensinasse saberes exclusivos para o uso dentro da escola, sendo que fora dela tem outros significados e valores sociais. Dialogando com Gvirtz (1999) a alfabetização dentro da escola é diferente da alfabetização fora da instituição escolar, isso tem sentido quando observamos atividades com treino de escrita, treino de coordenação motora, infantilização das letras do alfabeto com “rosthinhos felizes”, como se as crianças não o compreendessem de outra forma, em outras palavras, Lunardi-Mendes (2005, p.79) aponta que “o conhecimento trabalhado na sala de aula aparece como deslocado do tempo e do espaço e preso a um cotidiano escolar passado”, ou seja

(...) a forma como a escola trabalha alguns conteúdos fragiliza o trabalho da escola com o conhecimento, pois o conhecimento é apresentado para os alunos como informações desconectadas, sem sentido e inclusive já dominadas por eles em outras situações sociais (LUNARDI-MENDES, 2005, p. 77)

As crianças aprendem que o saber escolar é exclusivamente escolar, diferente das funções sociais que precisamos aprender para viver na sociedade. Um outro exemplo não encontrado nesta pesquisa, mas dialogando com professores da rede municipal da classe de 6 anos, soube que estas crianças estão aprendendo a escrita cursiva e que muitas dentre elas choram, não querendo ir para a escola, pois não querem passar a manhã fazendo cópias do

quadro sem poder brincar. E questiono: Qual é a função social de ensinar e realizar treinos da letra cursiva para crianças de 6 anos? Sendo que em jornais, revistas, televisão, computador, não se usa mais esta escrita?

De acordo com Mendes (2009, p.28): “A escrita que se espera encontrar na escola é aquela que permite a possibilidade de concretização dos pensamentos, das vontades, dos sonhos, e que admite planejar, registrar e principalmente organizar as idéias na concretude da linguagem escrita”.

A vivência com as atividades de escrita precisa ter significado, fazer sentido, relacionar-se com o contexto das crianças, pois estas precisam perceber as possibilidades de registro, seja de uma história, poema ou das compras no supermercado. A escrita possui uma função social, é importante para o desenvolvimento infantil, é um recurso para auxiliar a memória, a lembrança dos fatos, brincadeiras, jogos, passeios, etc. Auxilia-nos na reflexão sobre o desenvolvimento das crianças, através da observação dos registros escritos ou desenhados por elas.

## **2.2 Linguagens da Arte**

*As crianças de fato fazem arte ao bagunçarem o mundo imagético das formas convencionais promovendo a desordem lógica no mundo adulto, através dos borrões, fileiras de círculos raiados, manchas, pessoas voando. Neste espaço lúdico-plástico, gatos e pássaros convivem amigavelmente na mesma superfície, na imaginação e inventividade das crianças, criando paradoxos nunca antes vislumbrados pelos adultos.*

*CUNHA, 2009, p.9*

No material da pesquisa, o que mais foi recebido e observado foram desenhos e pinturas feitas pelas crianças. Observou-se que as atividades registradas documentam dentre todas as possibilidades de desenvolver as linguagens artísticas, as atividades de

recorte/colagem e desenho/pintura. Identificamos também desenhos com temas dirigidos e desenhos com temas livres<sup>25</sup>.

Percebo pela minha trajetória e por conversas com diferentes professores que a Arte está sendo cada vez mais utilizada como um eixo no trabalho com as crianças. Uma das atividades mais freqüentes na Educação Infantil é o desenvolvimento das linguagens artísticas, principalmente o desenho e a pintura. Proporcionar os primeiros contatos com as linguagens artísticas na Educação Infantil, é imprescindível às crianças, visto que “cognição e afeto estão entrelaçados nessas produções, um impulsionando e dando sentido ao outro, como a trama e a urdidura de um tecido” (PILLAR, 2009, p.6).

Nos estudos de Spodek; Saracho (1998, p.352) confirmamos esta prática, com a afirmação de que “as artes expressivas têm tradicionalmente ocupado um lugar de honra na educação da primeira infância”. De acordo com os autores

As artes comunicam o que há de humano em cada um de nós. Elas despertam a aprendizagem porque tocam o verdadeiro ser interior, a perspectiva do eu não-corporal, a parte que permanece fora do domínio da ciência, o espírito, o reino dos sonhos, do afeto, da ousadia e da dedicação (SPODEK; SARACHO, 1998, p.352).

Acredito que um dos compromissos da arte com a infância é “educar a sensibilidade para que cada criança possa jogar com os possíveis do humano no espaço e tempo de sua cultura. (...) como produção infinita de sentidos” (RICHTER, 2008, p.21-22).

---

<sup>25</sup> Refiro-me a desenho livre, pois é o termo utilizado pelas professoras na identificação dos desenhos das crianças. Acredito que seu objetivo é fazer uma diferença aos desenhos que são dirigidos com temas definidos e ou propostos pela professora aos desenhos com o tema de livre, escolha da criança, mesmo que nestes a criança sempre vão desenhar de acordo com suas experiências, contexto social e cultural.

**Quadro 7: Demonstrativo das atividades envolvendo as linguagens da arte.**

<b>Unidade pesquisada</b>	<b>Atividades envolvendo as linguagens da arte</b>	<b>Quantidade total encontrada</b>	<b>Quantidade total de atividades</b>
<b>CEI 1</b>	Recorte e colagem	8	<b>56</b>
	Desenho ou pintura	9	
	<b>Total: 17</b>		
<b>CEI 2</b>	Recorte e colagem	12	<b>448</b>
	Desenho ou pintura	214	
	<b>Total: 224</b>		
<b>CEI 3</b>	Interpretações de obras de arte.	17	<b>507</b>
	Recorte e colagem	46	
	Desenho ou pintura	24	
	<b>Total: 87</b>		
<b>CEI 4</b>	Recorte e colagem	55	<b>485</b>
	Desenho ou pintura	53	
	<b>Total: 108</b>		
<b>CEI 5</b>	Interpretações de obras de arte	02	<b>290</b>
	Recorte e colagem	82	
	Desenho ou pintura	109	
	<b>Total: 193</b>		

**Fonte: MIGUEL, Marelenuquem. 2009. Material Coletado.**

Nesta tabela observa-se uma quantidade total de 629 atividades da linguagem da arte. Foi o saber com a maior quantidade de registros identificados, o que aparentemente pode representar uma conquista para a Educação Infantil.

Registros de desenho ou pintura foram as atividades mais identificadas nesta pesquisa. Acredito que deve-se ao fato de o desenho ser uma linguagem da criança. Nas atividades, por exemplo, de interpretação de texto, as crianças fazem os registros por meio do desenho e da pintura, nas atividades de brincadeiras, as crianças registram essas vivências através de seus desenhos. Além dos desenhos e pinturas, também foram encontrados nos 5 CEI's, atividades de recorte e colagem com materiais diversos e em apenas 2 unidades identificaram-se registros de interpretações de imagens de obras de arte.

### 2.2.1 Recorte e colagem

Os materiais, sejam eles barbantes, crepom, areia, revistas, cola, palitos de picolé, palitos de churrasco, lixas, cartolina, celofane, revistas, EVA, atuam como um meio para materializar o pensamento da criança, concretizar suas idéias e sua expressão. Como pode ser observado na figura 21, no qual a criança fez criações com barbantes e cola.



Figura 21: Recorte e colagem.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Outro exemplo, pode ser observado na figura 22, em que a criança utilizou para o registro: tecido, madeira e papel. Sendo que o papel está em formato diferente do tradicional.



Figura 22: Recorte e colagem.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Outro exemplo identificado no CEI 1, é a figura 23, que representa um registro de recorte e colagem de papel colorido.



Figura 23: Recorte e colagem.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

As intervenções pedagógicas são importantes no sentido de propor desafios, como a utilização de materiais desconhecidos, construção em diferentes superfícies e direções, sejam

elas planas, onduladas, na vertical e horizontal e até de ponta-cabeça. Dessa forma estarão experimentando as diferentes possibilidades e poderão escolher os materiais e espaços para registrar sua imaginação.

Contudo, concordo com Spodek; Saracho (1998) que as atividades manuais são muitas vezes realizadas com intuito de garantir uma amostra da produção da criança para mostrar aos familiares e estabelecer um vínculo de confiança, pois a família acompanha o trabalho que a criança realiza no CEI, garantindo que ela esteja sempre produzindo algo e não tenha tempo ocioso. Ainda segundo o autor, “Turmas nas quais todas as crianças são solicitadas a fazer a mesma construção em papel não deixam espaço para suas interpretações da realidade nem para a expressão de suas idéias e sentimentos” (SPODEK; SARACHO 1998, p.352).

Podemos identificar esta questão na figura 24. Nesta atividade a criança recebeu uma folha sulfite branca, com o título “História: Uma aventura no céu”, escrito pela professora. A criança também recebeu pedaços de círculos já recortados e 1 pedaço de barbante para montar o rabo do ratinho. Acredito que a criança recebeu já recortado, devido à perfeição do recorte observado em todas as atividades da amostra e não somente nesta figura. Este é um exemplo de atividade de colagem, porém, é questionável se também é um exemplo de registro da criatividade da criança.



Figura 24: Uma aventura no céu.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Este é um dos desafios dos professores, que buscam educar para a sensibilidade, “recusar a homogeneização massacrante que não oferece provocações aos sentidos e à reflexão, exceto os que se prestam ao gosto fácil (porque simplificado) e ao entretenimento barato (porque banalizado)” (RICHTER, 2008, p.22). Com este gesto, observando que todos recebem o mesmo material para completar, com as mesmas cores, mesma forma, com um padrão comum, embora não mais com o recurso do mimeógrafo, agora impressa em modernas impressoras, as crianças aprendem a seguir esse padrão, a representar as formas aceitas pelo grupo como mais bonitas e adequadas, a pintar com as cores habituais, a recortar e construir formas convencionais e aceitas pelo grupo, e vão aceitando e percebendo que

(...) seu limite para imaginar está confinado a retângulos e recortes do mundo feitos pelos adultos. Aprendem que os outros são detentores dos saberes. Aprendem que precisam de modelos para seguirem as linhas predeterminadas de suas vidas. Aprendem a ser silenciosos e subservientes ao amassarem as bolinhas de papel crepom. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando tem minutos para executarem um trabalhinho. Aprendem a serem consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos educadores. Aprendem a não serem sujeitos que sentem, pensam e transformam (CUNHA, 2009, p.16).

Podemos identificar alguns desses pontos no exemplo citado acima na figura 22 do CEI 5 e também na figura 23 do CEI 3. Neste a criança recebeu uma folha sulfite, cor de rosa, com linhas já impressas para a realização de cópias e com o espaço para colar a imagem recortada. A atividade de recorte e colagem se mistura aos saberes da linguagem escrita tão presentes nesta atividade.



Figura 25: Recorte e colagem.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

As linguagens artísticas, neste item representadas nas atividades de recorte e colagem poderão atuar com uma dupla função, ajudar a criança a ampliar seu vocabulário e suas experiências com os materiais artísticos, ou ajudar a formatar a criança a seguir os padrões da cultura escolar instituída..

### 2.2.2 Desenho ou pintura

*“A criança rabisca e rabisca, e num piscar de olhos  
Descobre no seu rabisco uma gente,  
Uma semente”*

*Derdyk, 1990*

Percebe-se que a criança, mesmo cercada de um universo tão rico de linguagens, se apropria do desenho para expressar-se e fazer-se presente no mundo. Toda experiência vivida

deixa assim marcado o imaginário e a subjetividade de cada um. Dialogando com Leite (2004 p.64) os desenhos que as crianças elaboram são uma representação de suas vivências “assim como as biografias, não importam se dizem a ‘verdade’, o que importa é a imagem que oferece sobre si e sobre o mundo; imagem inevitavelmente deformada pela capacidade e pelo desejo de revelar/ocultar”. Para Ferreira (1998, p.16) “a atividade do desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação, memória no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada a suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais”. Cada criança tem um caminho próprio, único, reflete sua experiência com as imagens e sentidos do meio. Como na figura 26, analisando o desenho da criança, não podemos afirmar se ela está representando um jogo de bola do final de semana, ou no jardim, ou ainda um desejo de jogar ou ganhar uma bola. Não podemos afirmar se é uma atividade do esquema corporal, um desenho livre, ou registro de algo que aconteceu. Cada criança tem uma forma própria de realizar seus registros, normalmente quando eles não são identificados pela professora e quando o tema pode ser escolhido pelas crianças, a nós pesquisadores, abre-se um leque de possibilidades para os saberes materializados.



Figura 26: Desenho com lápis de cor.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

O desenho expressa como a criança olha o mundo, e vai além, pois registra seus conceitos e não apenas os objetos, registra o significado que atribui às pessoas e aos materiais, bem como seus sentimentos, ao destacar, no desenho em cores ou no tamanho, e colocar em evidência suas preferências. “Portanto, o que ela desenha não é a realidade material do objeto, mas a *realidade conceituada*. É essa a realidade percebida. A figuração da criança mostra que as coisas estão representadas no desenho de forma significativa e com sentido expresso. As figurações apresentam o mundo dos significados” (FERREIRA, 1998, p.30).

Na figura 27, temos uma atividade de registro com tinta guache, em que o tema pôde ser escolhido pela criança.

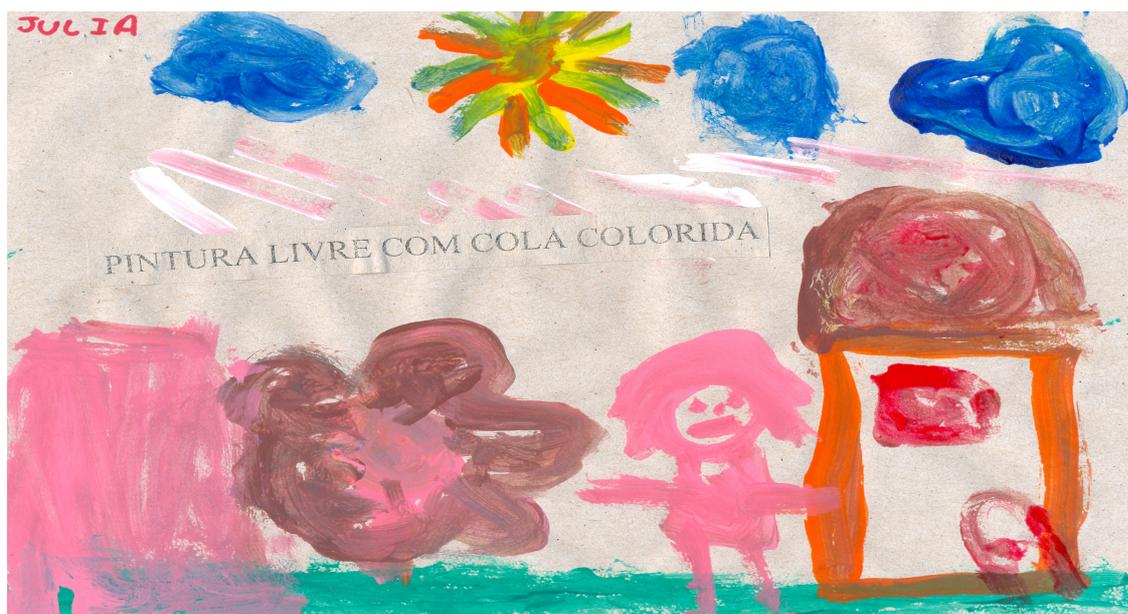


Figura 27: Pintura livre com cola colorida.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Observar os desenhos das crianças, é muito interessante, pois se percebe sua forma de compreender o mundo, o que está em sua volta, seus gostos e desgostos. Para Becker (2006, p.59) “os desenhos documentam a realidade vivida pelas crianças e podem ser utilizados por professores e pesquisadores como fonte de reflexão e de transformação da mesma”. De

acordo com Spodek & Saracho (1998, p.352) “As artes expressam uma forma de conhecer o mundo que é pessoal, mas que pode ser compartilhada com os outros”.

Quando as crianças pintam formas desenhadas pelos professores, ou recortam na linha que o professor marcou, estão fazendo arte? Quando oferecemos lápis de cor, giz de cera, tinta guache, cola colorida, areia entre outros materiais alternativos para as crianças pintarem estamos trabalhando com a arte? Quando a criança faz um desenho livre ou desenha um tema proposto pela professora, está aprendendo conhecimentos das artes visuais? Ou ainda, quando decoramos as salas, os corredores, as capas dos cadernos ou dos projetos, quando construímos cartões para os dias dos pais ou para o natal, estamos realizando com as crianças atividades que envolvam os saberes das artes?

Os RCNI<sup>26</sup>s (1998 p. 88) afirmam que o “desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce”. Postic (1993 p.19) complementa colocando que a imaginação, a criação “se processa em espiral, por alargamento de seu espaço. Ela não se dirige para níveis mais diferenciados, mais especializados, estende-se por extensão e por conquista de novos territórios” e para Ferreira (1998, p.42) a imaginação é “uma atividade mental que se desenvolve gradualmente e está vinculada com a realidade significativa”. As crianças se expressam através da linguagem visual, manifestam seus pensamentos, suas vivências e experiências familiares. Expressam também acontecimentos de sua vida, assim como ocorre no brincar. Elas não são fontes inesgotáveis de criação, elas podem reinventar o mundo, mas precisam ser desafiadas para isso. É fundamental a ampliação do imaginário infantil através de situações que problematizem o senso nas representações visuais, e que fujam dos estereótipos.

---

<sup>26</sup> Referencial Curricular da Educação Infantil.

Essas vivências são fundamentais para a criança. Nós, professores, precisamos ampliar suas imagens mentais, pois para criar utilizamos nossa memória como principal recurso, possibilitando às crianças a construção de novas relações, novas representações, novas brincadeiras e novos desenhos. De acordo com Ferreira (1998, p.33) “Para pensar, a criança depende de sua memória. Seu desenho é produto de seu pensamento. Logo, a criança precisa da memória para desenhar. Ela pensa lembrando e desenha pensando”.



Figura 28: Desenho livre do mês de julho.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 28, pode-se observar um desenho livre, dos muitos encontrados na amostra. O termo “desenho livre” traz uma reflexão: Será que existe desenho livre? Como muitos desenhos, pinturas e demais construções das crianças são previamente estabelecidas pela professora, geralmente utiliza-se o termo “desenho ou pintura livre”, quando o tema não é imposto pela professora, quando a criança pode escolher sobre o que quer desenhar, pintar, modelar, recortar, etc. Porém, o termo livre, talvez não seja o mais adequado, pois o fato de todas as crianças terem ao mesmo tempo a tarefa de fazer um desenho livre, já induz ao fato de que há uma exigência: o desenho. É possível que nem todas as crianças quisessem fazer

um desenho naquele momento. De acordo com Cunha (2009, p.25) “Expressar não é responder uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido”. Além disso, acredito que assim como o brincar, o desenho também é cultural, é fruto das imagens e relações próprias da cultura local onde a criança está inserida, a criança dialoga com essa realidade em seu desenho, representando sua leitura particular sobre os fatos, objetos e pessoas.

### 2.2.3 Interpretação de obras de arte

Das atividades observadas dentro da linguagem da arte, um item que chamou a atenção foi a “Releitura de obras de arte”, nome dado pelos professores, em que as crianças, assim como nas interpretações das histórias contadas, desenhavam, pintavam, recortam e colam seu modo de entender a imagem. Os diferentes recursos, como: revistas, palitos, entre outros artefatos, auxiliam a criança na sua criatividade.

Vejamos 2 exemplos: as figuras 29 e 30 demonstram essas atividades de interpretação que comento acima:

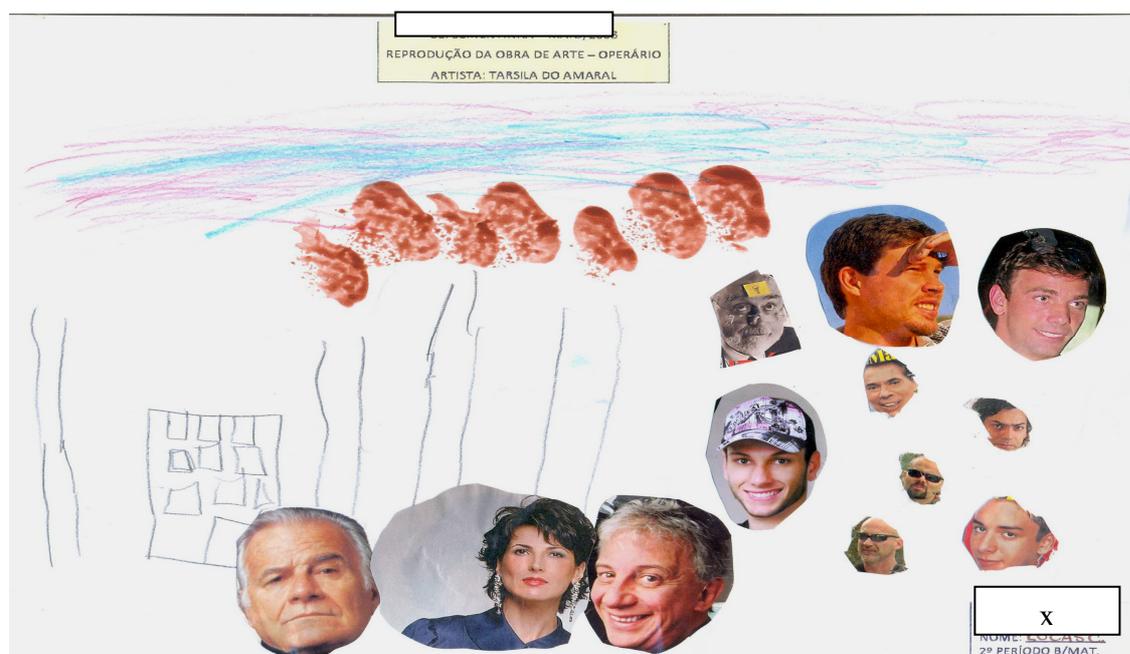


Figura 29: Reprodução da obra de arte: Operário.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.



Figura 30: Reprodução baseada nas obras de arte de Alfredo Volpi.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

É de extrema importância conhecer e principalmente ampliar o repertório de imagens objetivas e subjetivas, o mundo real e o imaginário que a criança traz de seus particulares contextos socioculturais, pois é com base nessas imagens que o repertório imagético será ressignificado. Para ampliá-lo é importante possibilitar à criança o contato com outros elementos construídos por outras sociedades, em outros contextos e épocas, e também promover o uso de materiais diferentes daqueles convencionais. Para isso o papel do professor é fundamental “não é oferecer modelos para as crianças copiarem, mas estimulá-las a explorarem os meios e observar e guiar seu progresso, introduzindo novas técnicas de acordo com o desenvolvimento e as necessidades dos alunos” (SPODEK; SARACHO, 1998, p.360).

Conhecer as pinturas de diferentes artistas é muito mais do que simplesmente ver uma imagem; é perceber que cada pintor, na sua época, registrou algo diferente, é perceber que cada ser humano tem um olhar específico, que olha para o mundo de maneira singular e o registra também de maneira muito pessoal, utilizando técnicas, cores, luz e sombra de maneira particular. As crianças podem perceber que somos diferentes e desenhamos, pintamos,

modelamos de maneira distinta. Isso pode ser orientado com a observação das construções feitas por outras crianças. Ao perceber que nenhuma é igual, ou pelo menos não deveria ser, a criança entende sua própria singularidade.

É preciso ter o cuidado para não fazer uma atividade em Arte que deveria ser lúdica, um sofrimento para a criança com a condição de reproduzir ou tentar copiar uma imagem de obra de arte. A obra de arte deve ser apenas mais um referencial para criação.

#### **2.2.4 O que as atividades com a linguagem da arte nos revelam...**

Em minha experiência no cotidiano da Educação Infantil, recordo de muitos educadores que, na intenção de trabalhar com artes, utilizavam tinta-guache, cola colorida, canetinha, colagem de areia, ou seja proporcionavam as crianças conhecer e experimentar diversos materiais. Deduz-se disso que, parece haver no imaginário dos professores uma relação entre materiais “diferentes” e saberes de artes. Porém, é preciso esclarecer que trabalhar com arte não é redutível a trabalhar com materiais diversos. É mais amplo, é proporcionar diversas formas de expressão, já que as crianças iniciam seu conhecimento de mundo através dos 5 sentidos.

Segundo Richter (2008, p.21) “A arte, por sua característica intrínseca de nos colocar frente ao inusitado e ao inesperado, abre espaços para a criação de situações onde podemos nos confrontar com o exercício experimental da liberdade, com a humana capacidade de criar e inventar algo que vai além da realidade, ultrapassando-a”. Concordo também que “A arte deve ser valorizada nas escolas como uma forma de usar os sentimentos, a sensibilidade e a compreensão de aspectos vitais que muitas vezes requerem expressão por meios que não são racionais nem lineares” (SPODEK; SARACHO, 1998, p.352). E as instituições educativas têm como função promover este espaço de criação. Assim, a criança deve ser incentivada a

registrar suas criações, e para tanto fazer uso de materiais alternativos para esse registro, visto que os materiais são veículos que tornam visível o que está temporariamente invisível, pois de acordo com Cunha (1999 p.12) “os registros resultam de olhares sobre o mundo (...) ensinar a ver o implícito e o vedado é uma das atribuições do ensino da arte”, que deve ocorrer por meio do diálogo, de perguntas e observações. Cabe ao professor proporcionar a reflexão e estimular a troca com os colegas da turma e de outros espaços para que recebam diversos pareceres, não só o do professor.

É comum na Educação Infantil, quando as crianças terminam seu desenho e mostram à professora, muitas vezes esta tem uma postura de afirmar que está “lindo” e recolhe o trabalho da criança. Será que estava “lindo” mesmo? Tudo o que a criança faz é “lindo”? tudo o que a criança fez está bom? Não pode ser melhorado? Conversado? Observado em outras fontes e dialogado com outros exemplos? Há um medo de “podar” a criança se não aceitarmos tudo o que ela faz.

Mas acredito que estamos podando todas as suas possibilidades de criação e desenvolvimento aceitando tudo como pronto e acabado, como se não acreditássemos que elas consigam fazer melhor. Quantos adultos se convidados a fazer um desenho, irão desenhar o mesmo que quando tinham 6 anos de idade? Muitos irão desenhar uma árvore, nuvens, sol e uma casa, isso porque não foram incentivados a sair da zona de conforto e arriscar fazer algo diferente ou não foi oportunizado a elas entrarem em contato com a realidade que desenham.

Precisamos acreditar nas crianças, não apenas disponibilizar materiais para elas desenharem apenas por desenhar, mas ampliar seu repertório de imagens, ampliar seu modo de olhar e registrar o mundo. Albano (1984 p.38) afirma que “para as crianças, o criar o mundo que está em todo o seu viver o agir, é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma”.

### 2.3 Linguagem Matemática

Na sociedade em que vivemos, a matemática está presente diariamente, e as crianças a praticam em suas vivências. Elas percebem se, numa divisão de doces ou figurinhas, uma criança ganhou mais do que outra; sabem marcar pontos de seus jogos; percebem o tempo de suas brincadeiras: como por exemplo, quem está há mais tempo no jogo; o momento de trocar a vez de brincar; também sabem representar em quantidade sua idade (mostrando com os dedos ou palitos), conhecem o dinheiro, seu valor social e aprendem a utilizá-lo; sabem formar grupos para as brincadeiras e jogos, com a mesma quantidade de integrantes, assim como a quantidade de peças do lego, carrinhos ou bonecas. Essas experiências as crianças não realizam porque já dominam a fórmula da divisão, mas conseguem resolver na tentativa e erro, dividindo um brinquedo por vez, até que todos tenham um, e percebendo o que sobrou, iniciam a divisão novamente.

Nas brincadeiras, as crianças também experimentam noções de volume, quando trocam a água ou areia de um balde e colocam em outro com uma forma diferente, percebendo que sobrou ou faltou água, por exemplo, para completar este balde, por conta do volume que é diferente.

Como a linguagem matemática já está presente na vida da criança, pode ser trabalhada na Educação Infantil no sentido de aprofundar, esclarecer, enriquecer, conceituar e estruturar este saber tão importante e necessário para viver em comunidade.

Na tabela a seguir, consta que em quase todas as unidade pesquisas, foi encontrada alguma atividade relacionada aos numerais, principalmente de compreensão entre a quantidade e a representação do número. Também foram identificadas atividades envolvendo formas geométricas, e em menor quantidade atividade com gráficos e problemas.

**Quadro 8: Demonstrativo das atividades envolvendo a linguagem matemática**

<b>Unidade Pesquisada</b>	<b>Atividades envolvendo a linguagem matemática</b>	<b>Quantidade total encontrada</b>	<b>Quantidade total de atividades</b>
<b>CEI 1</b>	Atividades com Numerais	<b>08</b>	<b>56</b>
<b>CEI 2</b>		<b>0</b>	<b>448</b>
<b>CEI 3</b>	Atividades com Numerais	15	
	Atividades com formas geométricas	12	
	Atividades com Problemas	04	
	<b>Total: 31</b>	<b>507</b>	
<b>CEI 4</b>	Atividades com Numerais	23	
	Atividades com formas geométricas	01	
	Atividades com Gráficos	5	
	<b>Total: 29</b>	<b>485</b>	
<b>CEI 5</b>	Atividades com Numerais	06	
	Atividades com formas geométricas	02	
	<b>Total: 08</b>	<b>290</b>	

**Fonte: MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado.**

No quadro 07, um demonstrativo das atividades envolvendo a linguagem matemática, percebe-se uma unidade de ensino em que não foi identificado nenhum registro desse saber. De modo geral, a quantidade de registros em linguagem matemática é menor que os registros dos saberes da arte, linguagem escrita e até de identidade, caráter e datas comemorativas, ficando na frente somente dos registros dos jogos e brincadeiras.

Pode-se considerar isso uma fragilidade, ou ao menos um ponto a ser refletido, se considerarmos que a “média dos resultados de desempenho dos estudantes brasileiros tem

beirado o desastre quando se trata dos conceitos matemáticos e sua aplicabilidade” (SESI, 2008, p.72).

Não quero com isso, trazer para a Educação Infantil a responsabilidade de ensinar a linguagem da matemática para suprir uma necessidade e preparar as crianças para o Ensino Fundamental, pois não é este seu objetivo, no entanto, cabe ressaltar que a maioria dos alunos das escolas públicas não gostam da matemática, até pela forma descontextualizada que na maioria das vezes ela é trabalhada<sup>27</sup>. Cabe salientar ainda que, todos os professores da Educação Infantil, passaram pelo Ensino Fundamental e tiveram sua experiência particular com esse saber. Diante disso, surge a seguinte questão: Como o professor seleciona um saber a ser investigado ou registrado com as crianças? Passa por seus gostos pessoais essa seleção?<sup>28</sup> Será que a quantidade menor de atividades registradas relacionadas à linguagem matemática tem relação com a afinidade que os professores tem com a matemática?

### 2.3.1 Numerais e Formas Geométricas

Constata-se que, na faixa etária que precede a alfabetização para contar, as crianças utilizam os dedos, pedrinhas e palitos, assim como na antiguidade antes da invenção dos números e das fórmulas matemáticas. É interessante estudar e conhecer como os homens registravam e contavam sem os recursos que conhecemos hoje.

Buscando compreender a função social deste saber, e com a finalidade de repassá-la para as crianças, seria interessante conhecer um pouco mais da história dos números. Fica aqui a constatação.

---

<sup>27</sup> Ou como foi trabalhada, digo por experiência própria. Estudei em escola pública todo o ensino básico, e lembro das dificuldades de todos os colegas, inclusive minha e da angústia quando se aproximava o horário do professor chegar. Em conversas com primos, amigos e pessoas de diferentes cidades e estados, todos relatam experiências semelhantes.

<sup>28</sup> No CEI onde trabalhei na Coordenação Pedagógica, conversava frequentemente com os professores sobre esta questão, pois professores que gostavam muito de contar histórias, por exemplo, desenvolviam com mais frequência, atividades com este objetivo e diziam que as crianças pediam e solicitavam esse tema, mas no fundo, percebi que muitos professores constroem com as crianças projetos com temas do seu interesse e domínio.

Na pesquisa, encontramos algumas atividades envolvendo os saberes da linguagem matemática. Dentre eles, os números, quantidades e representações foram as mais identificadas, talvez porque conhecer os números seja a base de todo o conhecimento dentro da matemática.

Neste conjunto de atividades, encontramos recorte e colagem dos números, cópias de números e representação com desenho da quantidade correspondente, jogo do boliche e registro dos números, ou seja dos pontos do jogo e uma atividade de representação biunívoca.

A figura 31 é um exemplo de atividade com representação biunívoca, em que a criança colocou 1 palito de picolé para cada letra do seu nome.



Figura 31: Linguagem escrita do nome da criança e a quantidade de letras correspondente. Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

A figura 32 é um exemplo de atividade com recorte e colagem dos números. Além disso, pode-se observar que a criança recebeu uma folha sulfite branca, com margem, linha para a criança escrever seu nome, nome do CEI, o enunciado impresso além do objetivo da atividade: “trabalhamos a importância do número no nosso dia-a-dia”, mas no registro, o que identificamos são alguns números recortados e colados.

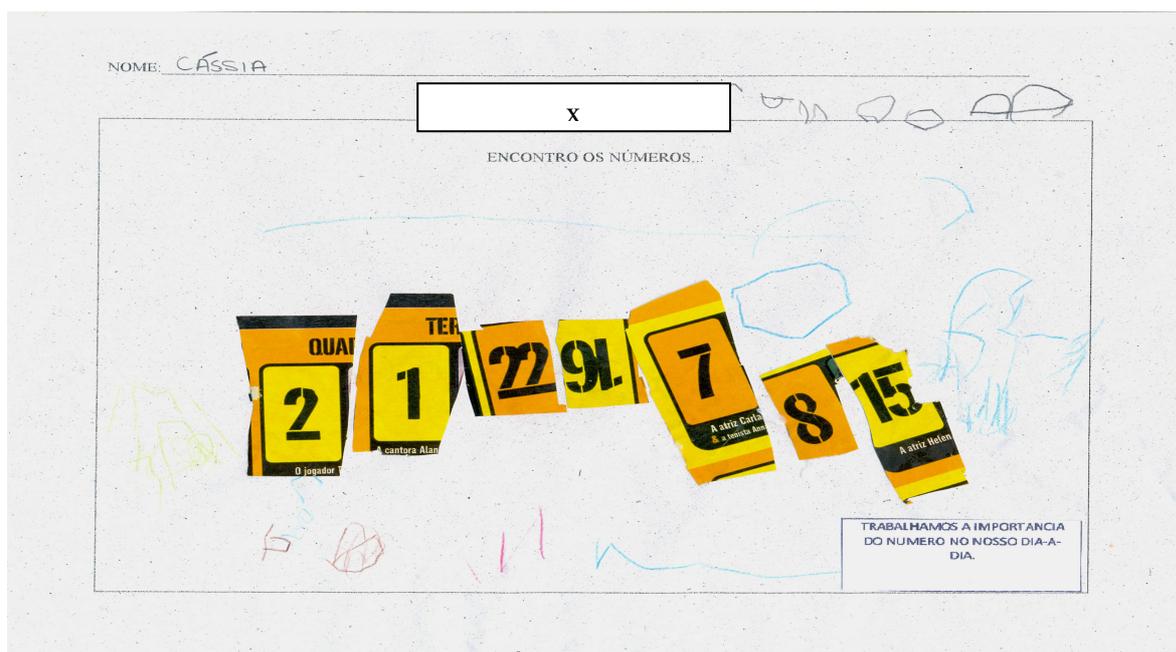


Figura 32: Numerais – Recorte e colagem.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

De acordo com Spodek; Saracho (1998, p. 306) “As crianças não devem aprender matemática pelas atividades de repetição. Ao invés disso, os professores devem ajudá-las a aprender a usar seu conhecimento intuitivo como um meio de aproximação do aprendizado mais formal”. Para que se possa compreender melhor, os autores completam com um exemplo “em vez de dependerem de folhas e livros de exercícios, os professores devem procurar o que é problemático no ambiente das crianças, ajudando-as a identificar problemas e buscar formas de resolvê-los” (idem). As atividades com cópias de textos e números já colados no caderno das crianças, não têm outra função senão a de exercitar a memorização por meio da repetição.

As atividades com registros de jogos e brincadeiras envolvendo a linguagem matemática como as de xadrez e boliche identificadas nesta pesquisa, como por exemplo na figura 33, demonstram que há um avanço em relação às atividades mecânicas, o que evidencia a valorização do lúdico na Educação Infantil.

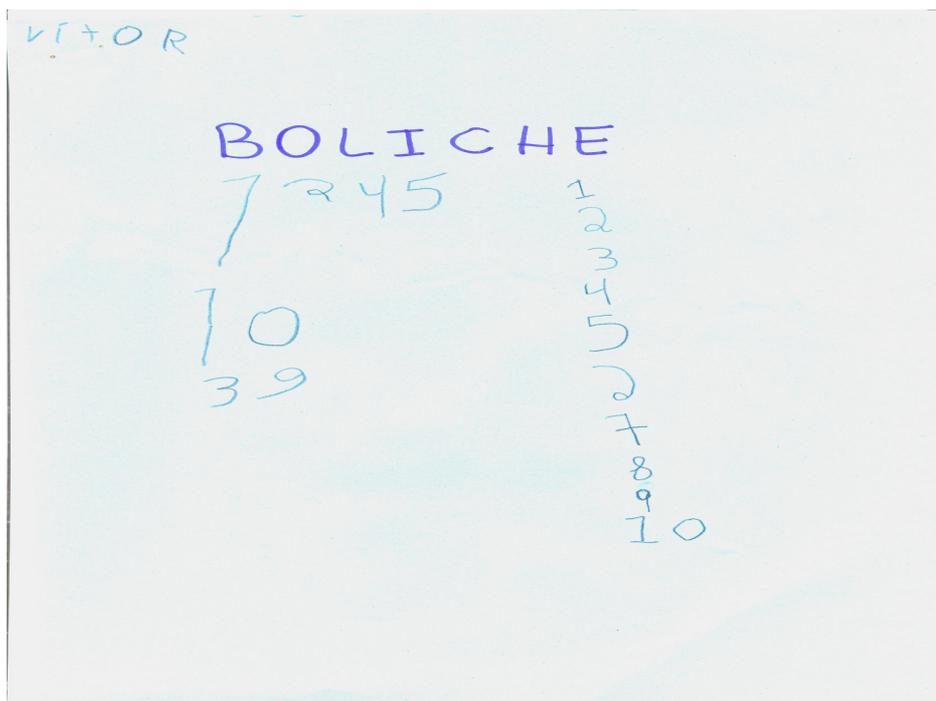


Figura 33: Numerais – jogo do boliche.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Cabe ainda ressaltar que, para jogar é necessário conhecer as regras do jogo e ter domínio dos conhecimentos básicos, como, por exemplo, conhecer os números e sua representação para participar de brincadeiras que requerem este conhecimento, assim como conhecer o valor do dinheiro para participar de brincadeiras de mercadinho e fazer compras.

Pode-se dizer, então, que “Ao desenhar o jogo ou a brincadeira, várias estruturas internas da criança são acionadas, como a memória, a atenção, o contexto social e afetivo, processo de resolução de problemas e as principais planificações geométricas” (GIARDINETTO; MIRIANI, 2008, p. 193). O professor, partindo dos registros das crianças, poderá reorganizar seu planejamento, com o objetivo de propor novas situações problemas e desafios para ampliar a linguagem matemática do grupo de crianças.

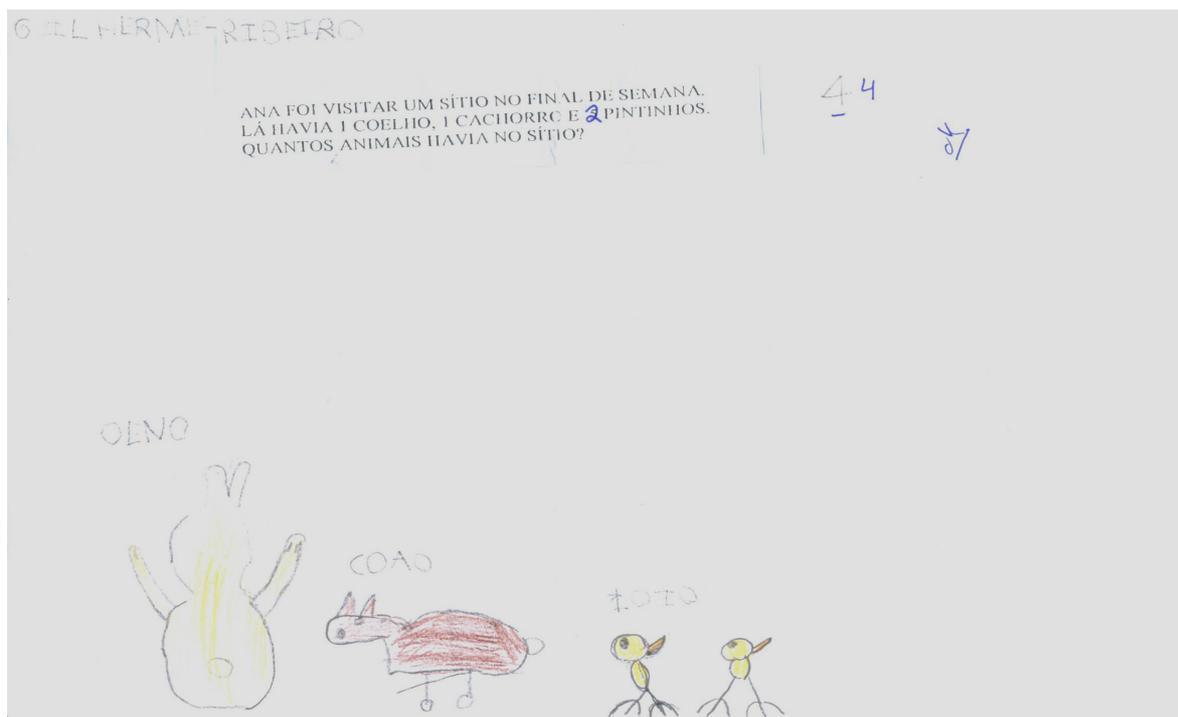


Figura 34: Atividade envolvendo um problema de matemática.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 34, identificamos um problema: “Ana foi visitar um sítio no final de semana. Lá havia 1 coelho, 1 cachorro e 2 pintinhos. Quantos animais havia no sítio?”. Observa-se que a criança desenhou 2 pintinhos, 1 cachorro e 1 coelho, ou seja colocou no concreto, para contar e dar o resultado de 4 animais. A professora corrigiu a atividade anotando o número 4 e marcando um “OK”. Questões problemas são interessantes para testar as hipóteses das crianças. “O problema é o ponto de partida para o aluno testar suas hipóteses experimentando idéias, métodos e ações que já conheça na busca de solução e também as possibilidades que surjam da sua capacidade de interpretação dos dados oferecidos” (SESI, 2008, p.73). Além disso possibilita-se chegar ao mesmo resultado por diversos caminhos. Com o resultado de uma tarefa desse tipo pode-se promover a troca entre as crianças, de modo que uma conheça o caminho pelo qual a outra conseguiu a solução. Essa forma de troca pode ser produtiva.

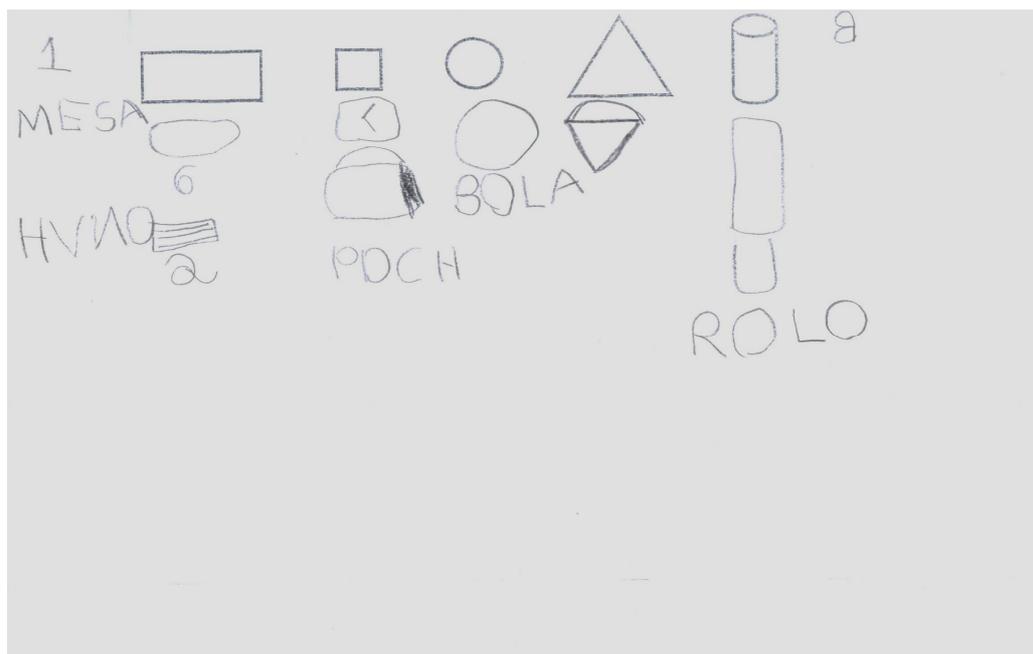


Figura 35: Formas geométricas.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 1. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 35 encontram-se registros de formas geométricas. Na parte superior da folha, da esquerda para a direita, tem 1 retângulo, 1 quadrado, 1 círculo, 1 triângulo e 1 cilindro. Abaixo percebem-se desenhos, como tentativas de cópias dessas formas geométricas e a escrita correspondente. As formas geométricas são saberes interessantes para as crianças aprenderem tocando, experimentando, comparando as formas, tamanhos, texturas, volume. É possível experimentarem encaixar formas e, observar na tentativa e erro, as diferenças e características de cada um.

Partindo do exposto, trago uma afirmação de Giardinetto e Miriani (2008, p.187) sobre a importância do professor na educação das crianças e na mediação e construção dos saberes:

Por ser o agente responsável pela situação de aprendizagem na infância, cabe ao professor nesse contexto didático não só conhecer as necessidades matemáticas específicas de cada aluno para o desenvolvimento de suas habilidades, mas também ampliar seu próprio repertório de ações que deve ser bastante flexível, assumindo o papel de mediador no processo de aquisição de conhecimentos através de interações significativas.

O professor, conhecendo as necessidades de seus alunos, poderá utilizar-se dos momentos de brincadeiras e interações para mediar atividades concretas e propor desafios ao grupo, construir com as crianças conceitos de quantidade, realizar cálculos mentais com pequenas quantidades; criar situações problema e resolver, observando as formas geométricas presentes no ambiente e nos brinquedos; proporcionado com isso uma aprendizagem significativa. Partindo desta ideia, Giardinetto e Miriani (2008, p.188) afirmam que “é no mundo da fantasia da criança que o adulto pode desenvolver funções positivas para sua aprendizagem”.

#### **2.4 Identidade, caráter e datas comemorativas: que saberes são esses?**

*Quando se questiona o próprio sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa, nós, docentes aparecemos sem iniciativa, isolados ou deslocados pela avassaladora força dos fatos, pela vertiginosa sucessão de acontecimentos que tornam obsoletos nossos conteúdos e nossas práticas.*

*Pérez Gomes, 2001, p.11*

Este item: “Identidade, caráter e datas comemorativas”, traz uma questão: Que saberes são esses? Por que foram selecionados?

Com base na afirmação de Pérez Gomes (2001), na epígrafe acima, levanto mais algumas reflexões: Quais saberes devem ser ensinados na Educação Infantil? Quem os seleciona? Por que estes e não outros? Os valores morais devem fazer parte do currículo? As crianças devem aprender sobre os valores morais com a família ou no CEI? Valores se ensinam através de atividades em folhas sulfites? Ou se aprende observando as atitudes diárias das pessoas que estão ao nosso redor?

**Quadro 9: Demonstrativo das atividades envolvendo identidade, caráter e datas comemorativas.**

<b>Unidade Pesquisada</b>	<b>Atividades envolvendo identidade, caráter e datas comemorativas.</b>	<b>Quantidade total encontrada</b>	<b>Quantidade total de atividades</b>
<b>CEI 1</b>	Registros de atividades envolvendo datas comemorativas em geral	<b>04</b>	<b>56</b>
	Registros de atividades relacionadas ao projeto municipal “O caráter conta”	<b>00</b>	
	Registros de atividades relacionado a Identidade	<b>00</b>	
<b>CEI 2</b>	Registros de atividades envolvendo datas comemorativas em geral	<b>02</b>	<b>448</b>
	Registros de atividades relacionadas ao projeto municipal “O caráter conta”	<b>00</b>	
	Registros de atividades relacionado a Identidade	<b>00</b>	
<b>CEI 3</b>	Registros de atividades envolvendo datas comemorativas em geral	<b>27</b>	<b>507</b>
	Registros de atividades relacionadas ao projeto municipal “O caráter conta”	<b>16</b>	
	Registros de atividades relacionado a Identidade <sup>29</sup>	<b>27</b>	
<b>CEI 4</b>	Registros de atividades envolvendo datas comemorativas em geral	<b>49</b>	<b>485</b>
	Registros de atividades relacionadas ao projeto municipal “O caráter conta”	<b>00</b>	
	Registros de atividades relacionado a Identidade	<b>13</b>	
<b>CEI 5</b>	Registros de atividades envolvendo datas comemorativas em geral	<b>36</b>	<b>290</b>
	Registros de atividades relacionadas ao projeto municipal “O caráter conta”	<b>02</b>	
	Registros de atividades relacionado a Identidade	<b>07</b>	

**Fonte: MIGUEL, Marelenuquem. 2009. Material Coletado.**

<sup>29</sup> Na maioria das vezes são atividades de Esquema Corporal, onde a criança desenha como se vê.

Levando em conta os dados do quadro 09, vê-se que o total dos registros das atividades referentes às datas comemorativas é de 118, o total das atividades do projeto municipal “O caráter conta” é de 18 e o total das atividades de identidade é de 47. Somando, chega-se a um total de 183 atividades. Total muito superior, se comparado, aos 78 registros de atividades de linguagem matemática e, maior ainda, se comparado aos 39 registros de jogos e brincadeiras.

Na amostra das atividades pesquisadas, foram identificados alguns registros de atividades envolvendo saberes próprios da cultura local e da cultura escolar, assim como, as datas comemorativas, por exemplo: aniversário da cidade de Joinville, aniversário do CEI, dia da diretora, dia das crianças, dia das mães, dia dos pais, dia da árvore, Independência do Brasil, festa junina, Páscoa, Natal, etc. Esses saberes podem ser observados nos exemplos que seguem.

A figura 36 mostra um exemplo de atividade sobre a Páscoa, uma data comemorada por todos os cristãos, ou seja, por pessoas que normalmente participam das igrejas católicas e evangélicas e comemoram a Ressurreição de Cristo. Contudo nesta atividade, observamos que a criança faz uma pintura de um coelho que já recebeu pronto. O coelho lembra uma comemoração do comércio para gerar vendas e lucros, pois está relacionado aos ovos e chocolates e não diretamente à morte e ressurreição que é o tema principal da Páscoa.

Pensando que a Instituição atende crianças de todas as religiões e deve respeitar a opinião da família, talvez seja uma opção lembrar do coelho, porém cada criança poderia ter desenhado o seu coelho e não pintar um modelo pronto, igual para todas as crianças. A criança poderia ter desenhado quantos coelhos quisesse, grande ou pequeno, no lado esquerdo ou direito da folha, mas a cima ou mais abaixo, mas, no caso citado, não teve essa oportunidade, porque a professora fez a escolha para a criança.

Nesse caso da figura 36, está escrito pela professora que a atividade representa a “Páscoa”: Que saber é esse? O que a criança aprendeu pintando um coelho estereotipado?



Figura 36: Páscoa – Data comemorativa

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 37, observa-se o registro de comemoração do dia da diretora. Esta é uma data comemorada principalmente dentro dos CEI's e Escolas, algo próprio da cultura escolar. Neste dia é comum, mas não é regra, os professores, com a participação das crianças, organizarem uma homenagem para as diretoras: leitura de mensagens, um coral, desenhos, apresentações de dança, teatro: outros, a critério de cada instituição. No entanto, gostaria de saber quando é o dia da zeladora, da cozinheira e do porteiro? Quando é feito homenagem para essas pessoas que talvez, estejam até mais presentes na vida das crianças do que a própria diretora?

Acredito que a questão não seja se é certo ou errado comemorar o dia da diretora e como isso acontece, mas refletir porque se escolheu essa função para ser comemorada e não as outras? Que valores estão por traz dessa escolha? Que saberes as crianças estarão aprendendo com essas pequenas ações do cotidiano da cultura escolar?

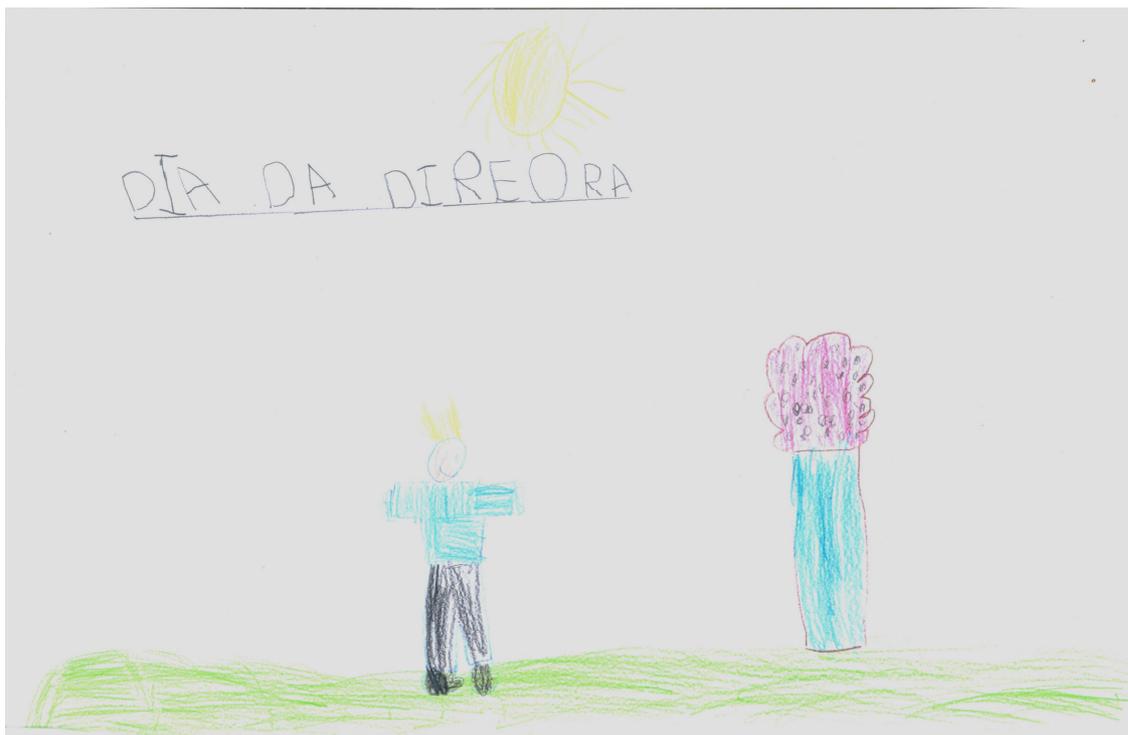


Figura 37: Dia da diretora – Data comemorativa.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Também foram identificadas atividades relacionadas ao projeto municipal “O caráter conta”, que tem como base apresentar os valores morais e contribuir com a formação do caráter das crianças, através de 6 pilares: respeito, zelo, justiça, responsabilidade, sinceridade e cidadania.

Na figura 38 observa-se um exemplo desse projeto, em que a criança realizou uma tentativa de escrita do nome de cada um dos pilares, que segue com a correção de caneta da cor vermelha, pela professora.

No final da atividade há uma explicação de como este projeto é trabalhado com as crianças, “O Projeto Caráter Conta é vivenciado no dia-a-dia, fazendo paralelo com suas cores, ajudando as crianças a refletirem sobre seus atos em relação ao respeito, sinceridade, zelo, responsabilidade e principalmente cidadania e senso de justiça”.

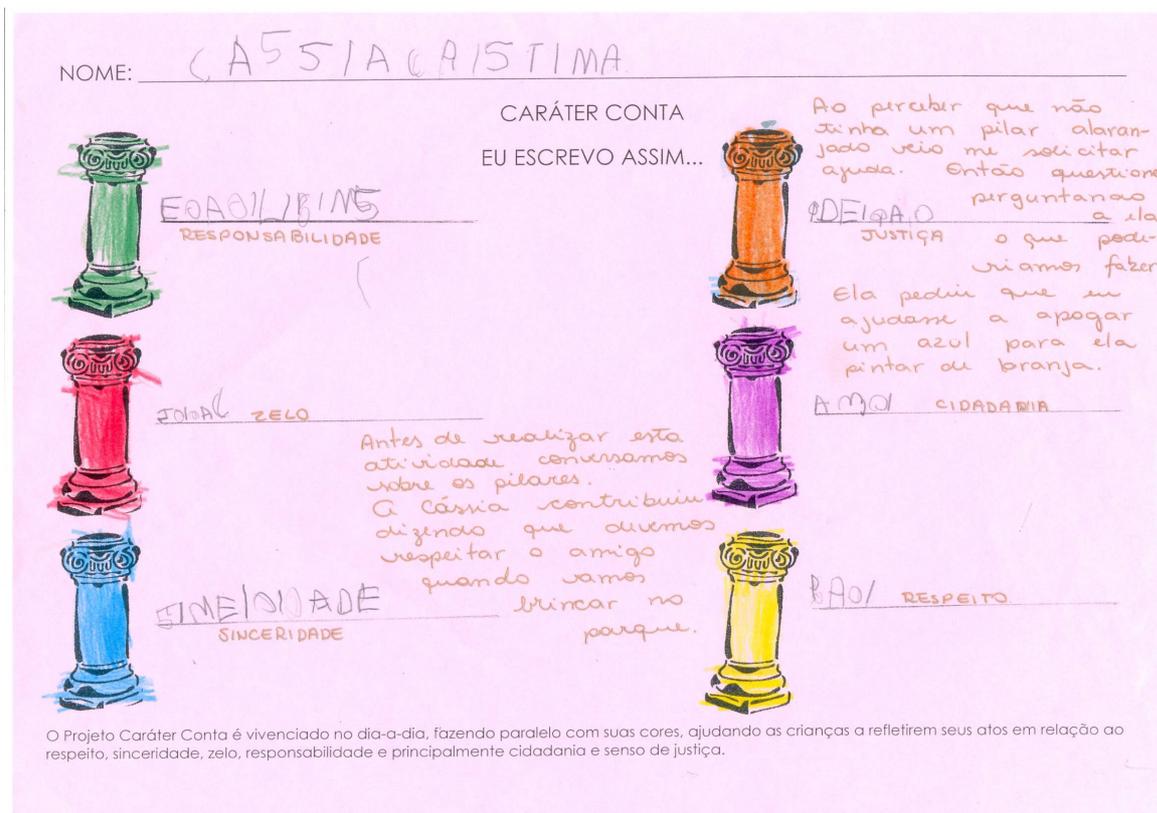


Figura 38: Projeto Municipal “O caráter conta”.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Professora A. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008

Encontrei algumas atividades com esse fim, trabalhando cada um desses pilares separadamente. Para trabalhar esses temas, os professores utilizam situações do cotidiano das crianças. Por exemplo, para trabalhar o tema responsabilidade, utilizam atividades sobre o trânsito e o meio ambiente.

Na figura 39, pode ser observado outro exemplo, dentro do projeto “O Caráter Conta”, a professora trabalhou com o pilar: justiça. Para isso utilizou também saberes da linguagem matemática, como na divisão dos pinhões. A professora levou para a sala um pote com 114 pinhões e as crianças ajudaram numa divisão igual e por isso justa, entre todas as crianças. Na figura 39, observa-se um registro esquematizado dessa ação realizada com as crianças e a explicação está registrada pela professora na parte inferior da folha.

Essa atividade, acredito que tenha sido muito significativa para as crianças, pois elas participaram da resolução de um problema que era dividir os pinhões em partes iguais e sem

fazer uma conta de divisão. Elas precisaram pensar em uma solução, que foi entregar um pinhão para cada criança, um por um, até que todos tinham recebido a mesma quantidade.

CEI ...
JUNHO/2008

CARÁTER CONTA - JUSTIÇA

NOME: DANIEL

QUANTOS PINHÕES HAVIA NO POTE?

114

QUANTOS PINHÕES CADA CRIANÇA GANHOU?

5

QUANTOS PINHÕES SOBRARAM?

14

Em nosso CEI desenvolvemos o projeto "Caráter conta", o qual tem por objetivo preparar nossas crianças a serem cidadãos corretos e críticos em relação a si e a sociedade. Esta atividade tinha como objetivo trabalhar o senso de justiça, contagem, problematização e igualdade. Trouxe pinhões para sala e distribuí apenas para duas crianças. Os demais ficaram olhando e perguntaram se não iriam ganhar também. Eu falei que não. Então eles argumentaram dizendo que eu estava sendo injusta com os demais. Perguntei por quê? E eles me disseram que iriam ficar com vontade de comer e que no pote havia pinhões suficientes para distribuir para toda a turma. A partir desta fala desenvolvi a atividade. Com o consentimento de todos, contamos e dividimos os pinhões em quantidades iguais para sermos justos com todos. No pote havia 114 pinhões. Cada criança recebeu 5, sobrando apenas 14. Neste dia estavam presentes 20 crianças.

Figura 39: Projeto Municipal "O caráter conta".

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Professora A. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Por fim, ainda nesse conjunto de atividades, também foram incluídas as de identidade, que na maior parte são registros de esquema corporal, ou seja, como a criança percebe-se. Entraram também atividades de árvore genealógica e questionários para a família preencher sobre a criança, porém estes em menor quantidade.

Figura 40, exemplo de representação do esquema corporal. É interessante observar o padrão desta atividade realizada em folha sulfite, impressa, identificando a criança, professora e o objetivo da atividade, com margem e linha.

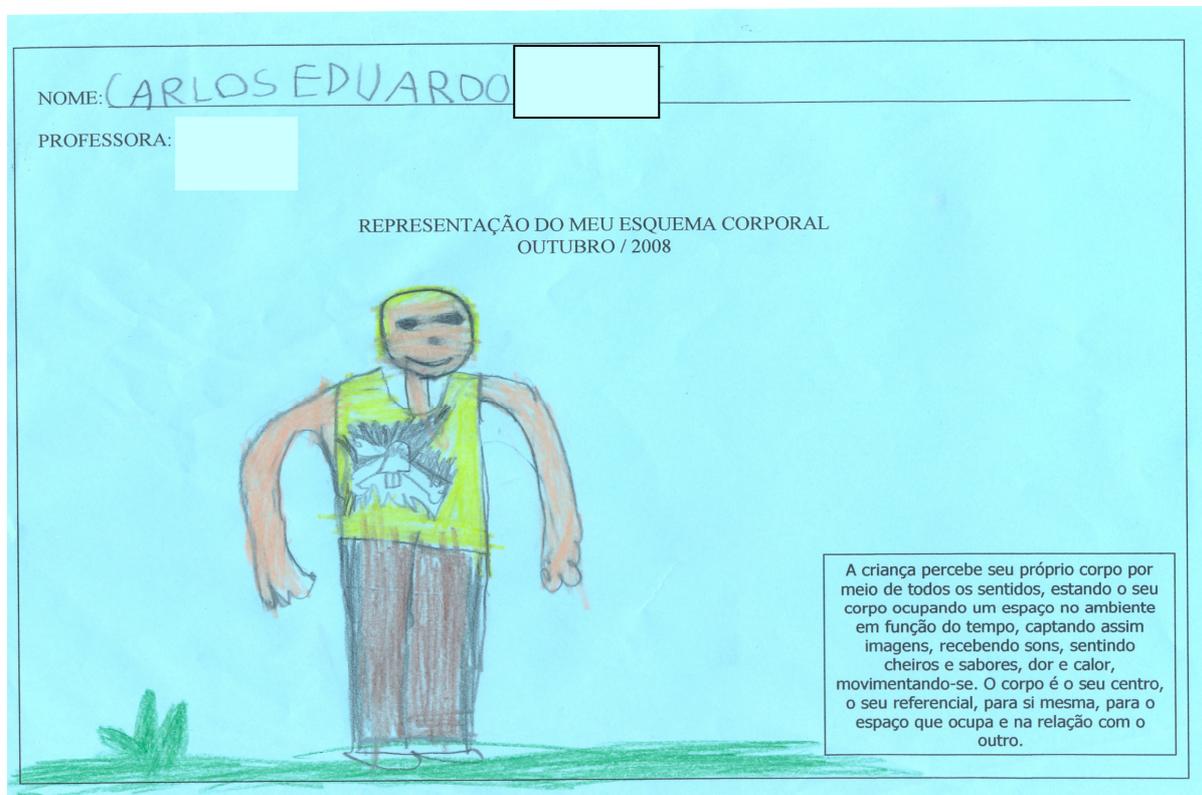


Figura 40: Identidade – Esquema Corporal.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Incluí aqui as atividades de identidade, pois acredito que os valores considerados importantes dentro do projeto “O caráter conta” e os valores transmitidos pelas datas comemorativas como dia da mãe e dia do pai, contribuem para a formação da criança e para a construção de sua cultura, complementando a cultura escolar, com a cultura da sua comunidade e de sua família.

Percebe-se no cotidiano das instituições, principalmente na Educação Infantil, que cada vez mais, os educadores estão assumindo a responsabilidade da família de educar as crianças quanto aos valores morais. Crianças que chegam às sete horas da manhã e saem às

seis ou sete horas da noite do CEI, passam o dia inteiro com as professoras e amigos da turma. Alguns pais relatam<sup>30</sup> que os filhos quando chegam em casa logo dormem, passando um tempo menor com sua família. Estes pais que precisam trabalhar o dia inteiro para garantir o sustento da sua família, solicitam aos educadores para educarem seus filhos quanto às normas e valores morais, ou seja, os saberes que são responsabilidade das famílias ensinarem, estão cada vez mais sendo incluídos no currículo das instituições.

Walter Benjamin (2005, p.18) faz algumas reflexões sobre o ensino da moral nas instituições educativas e afirma que “esse tipo de aula de moral não é de forma alguma independente das concepções morais dominantes, ou seja, da legalidade”, é preciso então cuidar para não passar uma única verdade, uma única cultura, uma única moral para as crianças.

De fato essa é uma questão importante, cabe lembrar que para Pérez Gomes (2001, p.11) “A escola impõe lentamente, de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor”. O professor precisa ter grande cuidado, pois existe uma diferença de culturas muito grande num grupo de crianças, por exemplo: a religião, só neste exemplo já encontramos valores muito diferentes, como crianças que não podem cantar parabéns nas festinhas dos amigos, ou não podem participar das datas comemorativas como a festa junina, ou não comemoram a Páscoa nem o Natal. Quem estará certo? Ou errado? Será que existe um certo e um errado? Ou são formas diferentes de se olhar para as manifestações culturais? O certo ou o errado, está muito relacionado com o que a criança aprende na sua família, principalmente enquanto é pequena. Existem também diferenças econômicas, culturais, de raça, gênero, etc, que precisam ser observadas e levadas em consideração, respeitando a diversidade do grupo.

---

<sup>30</sup> Experiência do CEI onde trabalhei como professora e depois na coordenação pedagógica, e relato de amigas que são professoras de Educação Infantil de CEI's da rede municipal e também de instituições privadas.

Partindo da ideia de Pérez Gómez (2001) de que a escola é como um cruzamento de diferentes culturas, de diferentes valores morais, regionais, econômicos e sociais, fica inviável a escola impor uma única moral.

As diferentes culturas que se cruzam na escola sofrem, de forma indesculpável, as implacáveis determinações da complexa vida contemporânea; por isso, a pretensão de intervir educativamente no desenvolvimento das futuras gerações requer a compreensão de influxos sutis, onipresentes e frequentemente invisíveis, porque fazem parte do cotidiano. (PÉREZ GÓMES, 2001, p.18)

Uma hipótese, seria estudar as tradições e valores de todas as crianças do grupo, conhecendo e respeitando as individualidades e diferenças de cada criança e de sua família. Dessa forma, compreendendo porque o amigo não participa das festas e eventos do jardim, ou não come algum alimento específico, ou usa determinada roupa, é preciso conhecer para respeitar e não julgar.

Por outro lado, é preciso ressaltar que a quantidade de atividades relacionadas às datas comemorativas é menor que os registros de outros saberes, como o da linguagem da arte e linguagem oral e escrita, mas ainda está na frente de saberes como a linguagem matemática e jogos e brincadeiras. Pelo exposto, pode-se observar uma tentativa de mudança no currículo da Educação Infantil, valorizando mais atividades de desenhos, pinturas que favorecem a criatividade das crianças, do que atividades relacionadas a comemorações que muitas vezes ela não compreende ao que se refere, como a independência do Brasil, por exemplo.

## 2.5 Jogos e Brincadeiras

*Brincar com crianças não é perder tempo, é ganha-lo;  
Se é triste ver meninos sem escola, mas triste ainda  
é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar,  
com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.  
Carlos Drummond de Andrade*

Acredito que o brincar dever ser um dos eixos organizadores da Educação Infantil, ser o elo entre o cuidar e o educar, ser o fundamento da proposta pedagógica e a base da rotina. Entendo o brincar como uma linguagem pela qual a criança expressa como olha o mundo que a cerca, expressa também como é o ambiente onde vive, porque ao brincar, a criança experimenta o mundo e internaliza sua compreensão particular sobre ele.

O brincar promove a socialização entre as crianças da mesma idade e de idades diferentes, proporciona a empatia, o conhecimento de outras culturas, ao serem expostos a brincadeiras com crianças de regiões diferentes ou mesmo com hábitos diferentes. No brincar a criança explora sua imaginação, atribui novos significados para os objetos. A mesa, por exemplo, vira uma cabana, a toalha transforma-se num tapete voador, e a sala torna-se um lugar encantado enquanto durar a brincadeira.

Os jogos também possibilitam que a criança aprenda a controlar seus impulsos, esperar sua vez de jogar e a lidar com os sentimentos de frustração como ganhar e perder. Além disso pode-se utilizar inúmeros jogos educativos, como estratégias lúdicas, para ensinar os saberes “escolares”.

**Quadro 10: Demonstrativo das atividades envolvendo jogos e brincadeiras.**

<b>Unidade Pesquisada</b>	<b>Atividades envolvendo registros de jogos e brincadeiras</b>	<b>Quantidade total encontrada</b>	<b>Quantidade total de atividades</b>
<b>CEI 1</b>	-	<b>0</b>	<b>56</b>
<b>CEI 2</b>	Predominou no conjunto observado: Brincadeira livre	<b>18</b>	<b>448</b>
<b>CEI 3</b>	Predominou no conjunto observado: Jogos dirigidos	<b>6</b>	<b>507</b>
<b>CEI 4</b>	Predominou no conjunto observado: Brincadeiras dirigidas	<b>5</b>	<b>485</b>
<b>CEI 5</b>	Predominou no conjunto observado: Brincadeiras e jogos dirigidos	<b>10</b>	<b>290</b>

**Fonte: MIGUEL, Marelenualem. 2009. Material Coletado**

Identifiquei nesta pesquisa 39 atividades com registros de jogos e brincadeiras, sendo que no CEI 1 nenhum registro foi encontrado. Segundo minhas concepções de educação, o brincar é fundamental e deveria ser o eixo norteador de todo o trabalho pedagógico, no entanto, este foi o saber identificado com o menor número de registros.

Pude perceber, nesta amostra, brincadeiras livres<sup>31</sup> e brincadeiras dirigidas<sup>32</sup>. Considerei os desenhos com registros de momentos de brincadeiras no parque, ou na sala com os amigos, momentos em que a criança pôde brincar livremente, como no exemplo da figura 41.



Figura 41: Brincadeira livre – Brincando no parque.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 2. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

---

<sup>31</sup> Livre dentro do que é possível, poder escolher os brinquedos, ou escolher uma fantasia, escolher o espaço onde quer brincar, escolher o grupo de amigos, enfim, tem algumas possibilidades de escolha. Brincar para brincar.

<sup>32</sup> Dirigida, porque a criança não tem muita opção de escolha. Ela vai participar de uma atividade, neste caso um jogo ou uma brincadeira, planejado pela professora, para alcançar algum objetivo pedagógico. Brincar para ensinar.

Acredito que, tanto o brincar livre, quanto o brincar dirigido, são importantes na Educação Infantil.

As brincadeiras e jogos dirigidos, são identificados com os registros das aulas de xadrez<sup>33</sup>, jogos de boliche, brincadeiras de bingo, ficando claro que são momentos em que a criança está brincando ou jogando, porém em atividades dirigidas pela professora, e muitas vezes, com objetivos pedagógicos, como de ensinar os numerais no jogo do boliche ou do bingo, como pode ser visualizado na figura 42:



Figura 42: Jogo dirigido - Bingo.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

O professor tem um papel importante na escolha dos jogos e brincadeiras que oportuniza às crianças, bem como nas possibilidades que oferece para os momentos de brincadeiras livres ou dirigidas.

De acordo com Guimarães e Leite, (1999, p.5):

O educador é convocado a favorecer as condições de ação das crianças; ter sensibilidade e disponibilidade; ser companheiro de brincadeiras; estabelecer cumplicidade. Assim, a ludicidade, a continuidade e diversificação das experiências garantem a produção de significados, fundamentalmente na estruturação das aprendizagens, na relação com o mundo externo, na socialização. O adulto é um facilitador das relações e capaz de propiciar crescimento.

<sup>33</sup> Aulas de Xadrez – Na rede municipal as crianças de 5 anos tem aulas de xadrez semanalmente, em alguns CEI's.

Vivenciar os diferentes papéis sociais na brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil, assim sendo, para Luís e Seber (1995, p.55) “A conduta de viver de modo lúdico situações do cotidiano amplia as oportunidades não só de compreensão das próprias experiências como também de progressos do pensamento”. Completando esse pensando, para Kishimoto (2002) na brincadeira de faz de conta, a criança não está simplesmente fazendo uma cópia, mas construindo o que vivenciou para compreender seu meio.

As brincadeiras de faz de conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típicos de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo (KISHIMOTO, 2002, p.150).

Já para Vigotski (1991, p.117), “o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova”. Compreendo que para o autor, quando a criança brinca, num primeiro momento está expressando o que observou em seu meio, suas lembranças. Depois com o tempo, e com mais experiências, a criança consegue criar outras formas para sua brincadeira, para isso a criança precisa ter um repertório de imagens e experiências. Quanto mais ela ampliar esse repertório, mais relações conseguirá fazer. Vigotski, (1991) também afirma que toda brincadeira tem regras na sua essência. Nas palavras do autor, “a situação imaginária já contém em si regras de comportamento”. Essas regras estão relacionadas à cultura e aos valores morais. Por exemplo, ao brincar de casinha, a criança que irá fazer o papel da mãe, vai seguir as regras dessa função social de ser mãe.

No entanto, de acordo com Kishimoto (2002, p.130), na brincadeira de faz-de-conta, ou seja em momentos livres de expressão, “A imitação não pode ser considerada uma

atividade mecânica ou de simples cópia de um modelo, uma vez que a criança, ao realizá-la, está construindo em nível individual o que observou nos outros”. Nessa concepção, pode-se atribuir à imitação um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, pois com o tempo a criança não irá mais imitar, mas, conseguirá a partir dela, criar novas possibilidades e combinações.

### **2.5.1 Brincar livre e brincar dirigido**

Moyles (2002,) em seu livro “Só Brincar? O papel do brincar na educação Infantil”, faz algumas reflexões interessantes sobre o brincar livre e o dirigido, que compartilho neste texto: “Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades, estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade” (MOYLES, 2002, p.33), ou seja, é uma forma de a criança ampliar seus conhecimentos e experiências, participando de momentos lúdicos organizados pela professora ou por outras crianças. Para o autor “O brincar dirigido refere-se principalmente ao processo” (idem). Entendo, como uma aprendizagem contínua, processual, sem uma seqüência determinada, mas individual, e sem um tempo previsto, mas respeitando o momento de cada criança.

Nesta concepção, para Moyles (2002, p.33) no brincar livre, “as crianças provavelmente são capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Quanto mais jovem a criança, mais provável que seja necessário o brincar mais exploratório”. Essa característica está relacionada ao contexto histórico, social, econômico e cultural onde esta criança está inserida. O interesse pelos jogos e brincadeiras mais dirigidas na maioria das crianças ocorre num segundo momento, depois do brincar “exploratório<sup>34</sup>”. Finalizando a

---

<sup>34</sup> O termo Brincar Exploratório, é utilizado por Moyles (2002).

concepção de brincar livre, Moyles (2002, p.117) defende que “parte do brincar em sala de aula é criado pelas crianças simplesmente para se divertir e relaxar”.

Tanto o brincar livre quanto o brincar dirigido estão presentes nos Centros de Educação Infantil, e não tenho como definir qual é mais importante, pois, ambos têm funções distintas no desenvolvimento infantil e contribuem para sua formação. Veja-se como exemplo, na figura 43, o registro feito por uma criança, de uma brincadeira dirigida de pular corda, que conta com a participação direta das crianças. É uma atividade realizada em grupo, em que as crianças observam os acertos e erros dos colegas. Além de controlar seu comportamento durante a brincadeira, precisam aprender a esperar a sua vez, como observa-se na pequena fila desenhada pela criança.



Figura 43: Brincadeira dirigida – Pulando corda

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

O que considero importante frisar é que o brincar não pode ser didatizado, usado somente como um meio para ensinar, como uma metodologia de ensino.

Segundo o estudioso Johan Huizinga (1980), não se brinca a não ser por iniciativa própria ou por livre adesão. Um brinquedo obrigatório perde o caráter de brinquedo, tornando-se um objeto qualquer. Pelo brincar a criança tem a oportunidade de expressão e comunicação dos próprios sentimentos, sobre si mesma e sobre o meio que a cerca.

Partindo do exposto, e dos 39 registros identificados envolvendo jogos e brincadeiras, preocupo-me com algumas questões: Qual é o tempo que as crianças têm para brincar livremente no seu cotidiano? Se a criança passa a maior parte do dia no Centro de Educação Infantil, qual é o tempo que a criança tem para brincar neste espaço? Qual é o espaço que a criança tem para brincar? No parque? No pátio coberto? No tapete do chão da sala? Sentada na cadeira com os brinquedos sobre a mesa? Com quem as crianças brincam? Brincam com todas as crianças do CEI, tendo vivências com diferentes idades, ou somente com os colegas da própria turma? Com o que as crianças brincam? Com brinquedos industrializados? Com brinquedos confeccionados pelas próprias crianças? Com objetos sem formas, que podem transformar-se de acordo com sua imaginação? E por fim, as crianças na Educação Infantil, brincam por ser uma estratégia pedagógica utilizada para ensinar algum saber, ou brincam porque o brincar é fundamental no desenvolvimento infantil?

Essas questões apesar de muito me intrigarem, não poderão ser respondidas nesta pesquisa, pois necessitaria um trabalho específico para este tema, que deixarei para uma próxima oportunidade. Contudo, é possível identificar sutilmente alguns pontos, principalmente no que se refere, ao que foi escolhido para ser registrado.

Acredito que em todos os CEI's pesquisados devem ser promovidos diferentes momentos para o brincar livre ou dirigido, pois em todas as reuniões promovidas pela secretaria da educação, e em outros cursos de formação onde os professores se encontram, nas conversas com os docentes, escuta-se que o brincar, teoricamente, sempre é muito valorizado. A pouca quantidade de seu registro, não significa que as crianças não brinquem na Educação

Infantil. Talvez os educadores não sintam a necessidade de registrar e documentar essas vivências, ou realmente, esta amostra aponta uma valorização do brincar para ensinar, do brincar como um instrumento lúdico para ensinar, sobrando pouco tempo para o brincar livre. É uma hipótese a ser melhor estudada numa pesquisa futura.

Chegando ao final deste capítulo, o mais complexo dessa dissertação, que recebeu o título: “Os saberes trabalhados na Educação Infantil: o que as atividades mostram?”, pode-se afirmar que as atividades nos trazem muitas informações que não foram todas aprofundadas nesta pesquisa, porém poderão ser utilizadas em outras investigações.

Quanto aos saberes, foco deste capítulo, identificamos neste conjunto de amostras pesquisadas, os saberes mais valorizados, se considerarmos sua maior frequência: Linguagem da arte, linguagem oral e escrita, identidade, caráter, datas comemorativas, linguagem matemática, jogos e brincadeiras.

Identificamos também saberes que não fazem parte desta lista, pois a quantidade encontrada foi muito pequena como: Saberes relacionados aos meios de transporte, trânsito, meio ambiente, animais, cantigas infantis e registros de passeios.

Identificamos ainda, saberes que não foram analisados, porque não tiveram nenhum registro. Isso se deve ao fato de que para a construção de um currículo é preciso fazer uma seleção de todos os saberes que foram construídos ao longo da história da humanidade. Como diz Johnson (1980, p. 22) “não podemos ensinar tudo, então é preciso fazer uma seleção, seguindo critérios claros para todos”, principalmente, respeitando as diferenças culturais, os interesses e curiosidades, além das necessidades de cuidado que são específicas de cada grupo de crianças.

Na tese de doutorado, em que foi realizada uma pesquisa nas escolas públicas de São Paulo, Sampaio (1998, p.97) afirma que “Os dados apontam para uma outra direção: o ensino, como atividade do professor voltada ao cumprimento do programa da série, pode transcorrer

independente do processo e dos resultados da aprendizagem”. Analisando os dados dessa pesquisa, arrisco afirmar o mesmo: os registros das atividades, revelam que os saberes materializados ali, que foram previamente selecionados e definidos, pelo professor ou programa da instituição, isso porque, na maioria das vezes não é possível identificar a participação da criança nessa escolha, tanto na escolha dos saberes quanto dos materiais.

Segundo Sampaio (1998, p.97) “A única dimensão um pouco mais flexível é a dos exercícios, cuja variação em quantidade e regularidade pode sugerir algum atendimento a necessidade dos alunos”. Neste caso, identificaram-se desenhos, pinturas, recortes e colagens com areia, tinta guache, cola colorida. São registros de brincadeiras, ou seja, revelam uma ação mais flexível, indo ao encontro das necessidades das crianças e alguns objetivos da Educação Infantil.



Figura 44: A cigarra e a formiga.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008

### 3. OS MATERIAIS UTILIZADOS NAS ATIVIDADES: CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

*Depois de acordar, mamar. Depois de mamar, sorrir.  
Depois de sorrir, cantar. Depois de cantar, comer.  
Depois de comer, brincar. Depois de brincar, pular.  
Depois de pular, cair. Depois de cair, chorar.  
Depois de chorar, falar. Depois de falar, correr.  
Depois de correr, parar. Depois de parar, ninar.  
Depois de ninar, dormir. Depois de dormir, acordar.*

*Cantiga de Sandra Peres, Paulo Tatit e Edit Deardyk.*

Ao investigar o currículo realizado e os registros materializados das turmas de 5 anos de idade, foi possível através desta pesquisa, identificar uma cultura escolar presente na Educação Infantil. É um tipo de cultura sobre a qual é necessário ampliar as discussões. Os registros analisados nos possibilitam visibilizar a maneira como os professores materializam os saberes construídos e quais os materiais mais utilizados. Observando isso, é possível compreender que estas escolhas não são aleatórias, mas estão repletas de significados sociais e fazem parte da cultura dos Centros de Educação Infantil. Refletindo sobre as culturas infantis e a cultura escolar que identificamos na Educação infantil, podemos questionar: há uma escolarização da infância?

A letra dessa cantiga da epígrafe denuncia uma rotina rígida, seqüencial, pré-estabelecida, que se repete diariamente em muitos Centros de Educação Infantil, onde existe hora para todas as atividades: hora do lanche, hora da roda, hora da história, hora de brincar, e a hora da atividade, muitas vezes dividida em hora da atividade livre e hora da atividade dirigida.

Práticas como estas estão tão presentes no cotidiano, que parecem naturalizadas. Miltein e Mendes (1999, p.38), publicaram um texto em Madrid que denuncia essa seqüência

rígida na educação das crianças, mostrando que não é um problema local, mas, uma questão a ser refletida na maioria das Instituições de educação:

El tiempo cronológico escolar – que establece horarios que rigen los momentos de entrada y salida, la succión de las classes los límites del adentro y el afuera (calle/escuela, aula/patio), la disposición del mobiliario, los desplazamientos de los sujetos, etc. – son dimensiones regladas que constituyen parte del control burocrático-administrativo con que el Estado tiende a unificar el funcionamiento de las instituciones escolares.

Essas ações dividem os momentos de cuidado e de educação, como já exposto no capítulo 1, como se todos esses momentos não fossem também uma atividade específica do trabalho realizado com os pequenos, todos os momentos são importantes na Educação Infantil, desde a recepção das crianças, até sua saída. Acredito que a questão não seja, somente, a valorização ou não desses momentos, mas, como a letra da música nos mostra, o ponto chave está na seqüência, sempre igual, que se torna uma rotina<sup>35</sup> rígida. Se há uma seqüência sempre igual, podemos supor que há uma padronização para manter esse ciclo, e assim, se há uma padronização, podemos apontar que há também uma escolarização na Educação Infantil.

De acordo com Milstein e Mendes (1999, p.39), todas as crianças devem realizar as atividades no mesmo tempo, iniciar e terminar juntas, para garantir uma organização institucional, ou será para garantir uma escolarização?:

Por eso es importante reflexionar acerca del modo inicial de inculcación en los niños del sentido específicamente escolar del espaço y del tiempo de la institución. El sentido más general de ese modo inicial consiste en la incorporación y naturalización de ritmos, momentos de inicio y final de actividades, zonas y objetos etcétera.

Escolarização para Filho (2007, p.195) pode ser conceituada como aquilo que “nos remete mais diretamente ao ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de

---

<sup>35</sup> A Rotina pode ser positiva, se for Flexível.

A rotina traz segurança para a criança, e ajuda na sua compreensão do tempo. Ex: Depois do lanche a mãe vai buscar a criança. Outro exemplo: Sexta-Feira é o dia do brinquedo. Depois do dia de levar o brinquedo para o jardim vem o final de semana.

submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”. Ainda segundo o autor, essa organização do trabalho escolar possibilita que “a escola funcione como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela – a escola – esta situada” (FILHO, 2007, p.195).

Nessa concepção, se a escolarização é o ato de tornar algo escolar, ou aproximar alguma outra prática da escolar, a fragmentação dos saberes e a padronização das atividades apontam para uma escolarização das atividades desenvolvidas na Educação Infantil. Cabe, no entanto, ressaltar que a afirmação quanto à fragmentação é fundamentada em Goodson (2008, s/p):

Em certo sentido, a disciplina escolar funciona como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossas sociedades. Encapsulados no microcosmo de cada disciplina, debates mais amplos sobre os objetivos sociais do ensino são levados a cabo, mas esses debates são realizados de uma maneira insulada e segmentada (na verdade, sedimentada) na série de diferentes níveis internos e externos (...).

Nesta perspectiva, a cultura escolar é definida por Faria Filho (2007, p.197) como “a riqueza e a pluralidade das culturas escolares, que são justamente os sentidos e os significados experienciados e compartilhados”, e “*Cultura escolar* é tomada aqui como uma categoria, como um constructo teórico que permite, metodologicamente, operacionalizar a pesquisa e, do ponto de vista analítico, organizar e compreender as múltiplas facetas da experiência escolar” (FILHO, 2007, p.196 – 197).

Parafrazeando Bencosta (2007) as culturas escolares são o processo e o resultado das experiências das pessoas que fazem parte da escola ou de uma comunidade educativa. Esses sujeitos participantes carregam consigo a cultura familiar, a cultura religiosa, a cultura local da comunidade, que irá somar-se ou contrapor-se à cultura escolar.

Para Dominique Juliá (2001, p.10-11) apud Vidal (2005, p.24) a cultura escolar pode ser analisada como:

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

A autora alerta-nos ainda das possibilidades de se estudar as culturas infantis como integrantes da cultura escolar, e cita um exemplo dos momentos do recreio, em que as crianças brincam juntas, compartilhando a cultura familiar. Não existe uma única infância assim como não existe uma única cultura. Elas se modificam, adaptando-se às novas exigências.

Conforme dito anteriormente, cada Instituição Educativa é única, tem suas peculiaridades, normas, propostas de trabalho, horários, organização dos grupos, seu nível de flexibilidade e padronização. Essas e outras características comprovam que não existe uma única cultura escolar e sim diferentes culturas escolares.

Além dessas peculiaridades Viñao Frago (s/a, p.07) aponta outros exemplos: “Existe, por ejemplo, una cultura escolar administrativa, la de los gestores y supervisores de la educación, que implica un modo determinado de ver desde el punto de vista de tutela y el control- las instituciones docentes”. A cultura dos diretores e supervisores, para o autor, é diferente da cultura dos professores. Isso implica em uma dificuldade para se construir uma nova cultura e proporcionar novas práticas curriculares.

Antonio Gariboldi (2003), traz uma contribuição interessante acerca dos estudos sobre a atividade desenvolvida com as crianças, muitas vezes escolarizada e padronizada, apontando a Atividade Negociada, como uma forma de trabalhar com as crianças na Educação Infantil. Para o autor, a Atividade Negociada está baseada na postura diária do educador, no fazer pedagógico, ao ouvir as crianças e buscar a socialização e enriquecimento das idéias delas; na valorização das experiências individuais, no respeito às diferenças e aceitando a participação no planejamento e realização das atividades. Isso proporciona um desenvolvimento integral.

Para Gariboldi (2003, p.86) um dos principais objetivos de se trabalhar com a Atividade Negociada são as possibilidades de:

\*obter, como contribuições pessoais das crianças, uma variedade de sugestões e idéias para o desenvolvimento da atividade para a qual as crianças são motivadas no início;

\*esclarecer as idéias das crianças reformuladas à definição das suas propostas de uma maneira mais precisa, criando também expectativas menos confusas em relação à experiência da brincadeira que vai acontecer;

\*aprovar as crianças nas suas iniciativas com diversos tipos de falas, falas que também induzem frequentemente o grupo a dar atenção a cada colega, aceitando a sua contribuição.

Desse modo fundamenta-se tanto uma motivação de grupo como uma motivação individual no desenvolvimento da atividade.

Dando continuidade a esta ideia, de negociar os momentos vivenciados pelas crianças, Danilo Russo (2007), escreveu “De como ser professor sem dar aulas na Escola da Infância”. Nesse texto, compartilha sua prática pedagógica, mostrando que é possível realizar um trabalho quebrando rotinas, inclusive os horários da alimentação e higiene, valorizando a independência e a autonomia dos pequenos. De acordo com RUSSO (2007, p.59):

Um menino ou uma menina que entra na turma deve aprender comigo a **ser o responsável pelo seu tempo**<sup>36</sup>, porque eu, de um modo geral, não decido o uso que cada criança fará dele. Com duas exceções significativas: a primeira é organizar, no final do dia, o material que foi usado. **É a única atividade que chamo de trabalho**. A segunda é estar (mesmo que só escutando) na única situação de grupo que dirigo – e que no momento uso para uma história.

A maneira como o tempo é usado, parece ser determinante para o tipo de atividade que será realizado. Podem ser desenvolvidas rotinas com horários estabelecidos se a estratégia for a de trabalhar com as atividades fixas; ou promover o uso do tempo de uma maneira mais livre, o que permitirá um trabalho em que a criança seja responsável pelo uso do tempo.

Ainda nas palavras do autor, essa atitude de possibilitar autonomia à criança quanto ao uso do tempo, pode gerar outros benefícios como: “um **ganho de qualidade**<sup>37</sup> cada vez que os

---

<sup>36</sup> Grifo do autor.

<sup>37</sup> Grifo do autor

meninos e meninas experimentam, pela ausência de uma atividade obrigatória indicada por mim, a **escolha entre as coisas possíveis** de serem feitas” (RUSSO, 2007, p.60).

Seguindo este pensamento, Serrão (2006, p.131) afirma que o fundamental é: “o compromisso com a formação do ser humano e não apenas do sujeito cognoscente”, ou seja, não apenas realizar atividades padronizadas para manter as crianças ocupadas e desenvolvendo sua coordenação motora, com o objetivo de chegarem preparadas no Ensino Fundamental, mas também, contribuir para o processo de formação da criança, enquanto ser humano, que se constrói menino ou menina, pertencente a um grupo, a uma cultura com seus valores; conhecendo e respeitando os valores dos outros também.

Para isso, é importante deixar explícita a concepção de criança e de infância sobre a qual me apoio. Pode-se dizer que concordo com Filho (2005, p.13) em sua definição de infância:

(...) crianças, que juntas em sua pluralidade, formam a categoria infância. (...) podemos inferir que a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permitem-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestação e produções culturais.

Não existe uma única infância e uma experiência singular do que é ser criança, mesmo hoje, numa sociedade constantemente conectada com o mundo. Sarmiento (2004, p.6) faz algumas reflexões sobre a infância global, homogeneizada e normalizada, afirmando que “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea”. Dependendo de cada região, da cultura local, da situação financeira da família, as crianças terão vivências semelhantes ou muito distintas.

Podemos fazer uma relação da infância global e homogeneizada com a cultura material presente em cada Centro de Educação Infantil. Assim, de acordo com Souza (2007, p.165) “Embora tomados quase sempre como um pressuposto natural, os artefatos materiais

vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar”. Apesar das diferenças locais, alguns materiais são os mesmos em todas as unidades, como o uso das folhas sulfites, lápis de cor e giz de cera. Estes materiais, por estarem tão presentes, tornam-se invisíveis, são naturalizados e a prática com eles é pouco dialogada.

Quando Sarmiento fala de uma infância globalizada, refere-se aos produtos culturais que são comercializados para as crianças, pois crianças de diferentes países do mundo, têm acesso aos mesmos produtos, como: roupa e demais acessórios, desde a marca do tênis, da camiseta e até do boné; a alimentação, incluindo lanches e guloseimas; brincadeiras ou jogos. Neste caso, muitos valores culturais são transmitidos nos desenhos animados ou nos filmes; livros, cinema, entre outros. O autor faz até um comentário de que a Eurodisney, é um dos recordes de investimento econômico.

Este facto contribui poderosamente para a globalização da infância. Dir-se-ia mesmo que, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos: colecionam cartas Pokemon, vêem desenhos animados dos estúdios japoneses, (...), lêem os livros do Harry Potter, calçam tênis da Nike (...) (SARMENTO, 2004, p.9).

Contudo, cabe ressaltar que, ainda que as crianças recebam os mesmos produtos, interpretam-nos de forma singular, incorporando os valores da sua cultura local. Vê-se portanto que “os artefatos são indicadores de relações sociais e, como parte da cultura material, atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano” (SOUZA, 2007, p.169).

O que se busca, nesta tentativa de compreensão, é esclarecer que a infância é uma construção social, com características culturais específicas. Partindo dessa idéia, podemos dizer que as culturas da infância também são sociais e culturais, com constitutivos das crianças e dos adultos, de nível micro e macro.

Nesta concepção, segundo Filho (2005, p.22):

(...)o processo de formação das culturas da infância é constituído individualmente e coletivamente, por elementos aceitos da cultura dos adultos e por elementos elaborados pelas próprias crianças. Elas constroem e vivem a história de sua família, da sua comunidade, da humanidade.

Leite (2007), nesta perspectiva, faz uma diferenciação dos termos: *Cultura sobre a infância, cultura da infância e cultura para a infância*.

Assim, pode-se visualizar, inicialmente, o conceito de *Cultura sobre a infância*, formado, entre outros, com estudos e pesquisas de estudiosos da cultura Infantil, como: Ana Lúcia G. Faria, Maria Isabel Leite, Manuel Sarmiento, Manoel Pinto, Altino Filho, etc.

De acordo com Leite (2007, p.49):

Consideram-se cultura sobre a infância todas as expressões culturais e demais bagagens de conhecimento científicos produzidos acerca dela – pesquisas, romances, poesias, pinturas, fotografias, esculturas, filmes etc. que, em seu bojo, retratam a diversidade de meninos e meninas e seus modos de ser e viver em diferentes épocas e locais” e completa que este retrato diversificado contribui positivamente para uma “compreensão da criança como sujeito histórico, cultural e social que transforma e se transforma ao longo dos tempos; que se apropria criticamente da cultura e é, também, produtora de cultura.

Na *cultura da infância*, para Leite (2007, p.50), “A criança produz cultura quando atribui significados às suas experiências”. Quando reconhecemos essa característica da criança, oferecemos mais oportunidades e possibilidades de contato com diferentes elementos culturais.

Pensando no trabalho com a Educação Infantil, vê-se que, para o professor, conhecer as três perspectivas dessa cultura é fundamental.

Cabe, no entanto, ressaltar que as culturas da infância, de acordo com Sarmiento (2004), também são construídas na relação entre pares e podem ser compreendidas como:

As culturas da infância possuem, antes de mais nada, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos, elas exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam

formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (2004, p.20).

A criança produz cultura em suas brincadeiras, quando imita, observa e modifica, inverte, recria ações e funções na sua imaginação. Com isso ela reproduz, mas também produz, pois sempre coloca seu ponto de vista, seu modo particular de olhar o mundo. A criança também produz cultura em seus desenhos, pinturas, esculturas, recortes, na reconstrução dos espaços, na música, dança, dramatizações, na forma como interage com o meio ambiente, com os colegas e familiares. Enfim, observa, imita, cria e recria, construindo novos significados. Isto é, a cultura infantil é “uma educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (FERNANDES, 1979, p.176). É possível conhecer um pouco destas culturas infantis através dos registros de atividades analisadas nesta pesquisa, uma vez que os materiais, além da possibilidade de visualização da cultura escolar, proporcionam uma “nova entrada para a decifração das práticas educacionais” (SOUZA, 2007, p.165).

Pensar em *Cultura para a infância*, é refletir que alguém faz algo para a criança, transformando a cultura geral em uma produzida para a infância. Nesse sentido, um filme pode transformar-se num filminho, uma história, numa historinha, musiquinha, teatrinho, roupinha, entre outros. Numa sociedade capitalista, essa margem é aproveitada para gerar lucro. Nela, a criança é “vista como uma ‘fatia de mercado’, como consumidora de cultura” (LEITE, 2007, p.50), e será cada vez mais, de fato. Basta observar quantos acessórios existem para as crianças: calçados, roupas, brinquedos, jogos, filmes, etc. E o número de produtos comercializados e infantilizados, vem crescendo espantosamente.

De acordo com Sarmiento (2004, p.7): “As crianças participam da economia pelo lado da produção, especialmente com o incremento do trabalho infantil nos países periféricos e semiperiféricos”. Além de utilizar o trabalho infantil como mão de obra barata, utilizam as crianças para fazer marketing, propagandas nos meios de comunicação. “(...) na promoção de

produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança” (SARMENTO, 2004, p.7).

O que se busca nessa apresentação inicial é levantar um questionamento, ainda que fique sem resposta neste momento, mas que poderá contribuir em reflexões futuras, sobre que culturas existem hoje nos Centros de Educação Infantil. São culturas sobre a infância? Culturas da Infância? Ou culturas para a infância?

Observaram-se algumas pistas nos saberes identificados e nos materiais que são oferecidos para o registro das atividades realizadas, quanto ao formato e à padronização dos mesmos.

É possível destacar que essa padronização pode ter como intuito, ainda que informalmente para os educadores, manter uma cultura para a infância. Partindo dessa idéia, segundo Leite (2007, p.55):

Essa perspectiva de que para crianças tudo deve ser “um mar de rosas” – colorido, alegre, feliz, animado, brincalhão, fácil, rapidinho, etc. – também aparece nas expectativas que projetamos sobre elas mesmas e sua produção cultura: esperamos de meninos e meninas desenhos coloridos, crianças sorridentes, que gostem de brincar, de gritar, pular e dançar animadamente etc. Ora, se a criança, com suas especificidades em relação a nós, adultos, é sujeito datado historicamente, marcado socialmente por sua classe social, etnia, credo e gênero, e produz cultura na medida em que atribui significado ao seu entorno, em processo de transformação da natureza, por que esperar apenas isto? Essa é uma visão uníssonas e monológica de criança que elimina o fato de serem sujeitos ambíguos, ao mesmo tempo repletos de sentimentos contraditórios, conhecimentos e experiências, abertos a relacionar-se com a cultura como se relacionam com a vida.

Nós, educadores, precisamos iniciar uma reflexão sobre essas produções para as crianças, pois se oferecermos somente produtos construídos e comercializados como sendo infantis, além de materiais padronizados para o registro dos saberes construídos na Educação Infantil, estaremos limitando a linguagem oferecida a elas, e restringindo seu conhecimento de mundo, experiências, aprendizagens, sensações e descobertas.

### 3.1 Folhas Sulfito: os cadernos escolares da Educação Infantil?

*Procurando bem todo mundo tem pereba, marca de bexiga ou vacina e tem  
piriri, tem lombriga, tem ameba, só a bailarina que não tem, e não tem  
coceira, verruga nem frieira, nem falta de maneira ela não tem, Futucando  
bem todo mundo tem piolho ou tem cheiro de creolina, todo mundo tem um  
irmão meio zarolho, só a bailarina que não tem, nem unha encardida, nem  
dente com comida (...).*

*Adriana Calcanhotto<sup>38</sup>*

A bailarina criada por Chico Buarque e Edu Lobo, é perfeita, não tem nenhum dos problemas que nossas crianças brasileiras enfrentam diariamente. Será que alguns professores quando planejam suas aulas não têm em mente uma criança como a bailarina? Uma turma só com bailarinas? Todas iguais? Com os mesmos gostos? Desejos? Sonhos? Todas as crianças tem as mesmas condições de acesso a experiências culturais distantes da sua realidade? Todas tem a mesma condição econômica? Atrevo-me a fazer este questionamento partindo dos materiais encontrados nesta pesquisa e no formato das atividades realizadas pelas crianças, onde percebe-se um padrão, uma formatação das atividades, como pode-se observar no quadro dos materiais utilizados para o registro das atividades.

---

<sup>38</sup> MÚSICA: CIRANDA DA BAILARINA - Compositores: Chico Buarque / Edu Lobo

**Quadro 11: Materiais utilizados para registrar as atividades.**

<b>UNIDADE PESQUISADA</b>	<b>Folhas sulfite</b>	<b>Folhas em caderno industrializado</b>	<b>Cartolina, papel pardo, outras folhas em outros tamanhos</b>
<b>CEI 1</b>	56	0	0
<b>CEI 2</b>	137 212 Caderno de Desenho <sup>39</sup>	75 Caderno de Escrita	19
<b>CEI 3</b>	507	0	0
<b>CEI 4</b>	285	172 Caderno de Escrita	28
<b>CEI 5</b>	243	0	47
<b>Total Geral</b>	<b>1.440</b>	<b>247</b>	<b>94</b>

**Fonte: MIGUEL, Marelenuquelem. 2009. Material Coletado**

Analisando o quadro 10, percebe-se que algumas práticas para o registro das atividades realizadas com as crianças, nos 5 Centros de Educação Infantil pesquisados, são muito semelhantes. Uma questão acentuada foi a intensa presença das folhas sulfites utilizadas como principal material para o registro.

Recolhi uma amostra de atividades de 39 crianças, num total de 1.786<sup>40</sup> atividades precisamente, destas 1.440 são folhas sulfites, entre brancas e coloridas; 247 são folhas de atividades realizadas em cadernos industrializados e 94 são atividades construídas em materiais alternativos como cartolina, papel cartão, folhas sulfites grandes ou pequenas, mas

<sup>39</sup> O caderno de desenho, por suas folhas terem o mesmo tamanho, formato, cor, e textura do papel da folha sulfite, foi incluído na mesma tabela.

<sup>40</sup> Vale mencionar que os dados que seguem são analisados com base na amostra recebida nos 5 Centros de Educação Infantil pesquisados. O material entregue à pesquisadora não corresponde a todo o material que foi construído com as crianças durante o ano letivo de 2008, porém é uma amostra desse conjunto de atividades. Ou seja, não quero apontar que estes foram os únicos materiais utilizados com as crianças. Estes foram os materiais que recebi para a análise.

diferentes do formato padrão. Ou seja das 1.781 atividades analisadas, apenas 341 não eram folhas sulfites em tamanho padrão.

Identifico as atividades realizadas em folhas sulfites, na Educação Infantil, como cadernos, com base no conceito de caderno de Viñao (2008 p.19) um caderno é “um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares”, também nos estudos de Gvirtz (1999 p.30) onde o caderno é “un conjunto de hojas de papel, cosidas, pegadas o plegadas unas con otras y que poseen una cobertura o tapa de cuero, cartón o algún otro material” e ainda, encontra-se a mesma concepção, nos escritos de Fernandes (2008 p.51):

a palavra caderno ou quaderno significava quatro ou cinco folhas de papel cosidas umas com as outras. Essas folhas andavam reunidas numa pasta, em maços diferenciados, formando o que se chamava um ‘badameco’ (vademécum). O portfólio teria a ver, provavelmente com esses maços de papéis relacionáveis com as diferentes matérias em estudo.

Tanto Viñao (2008), Gvirtz (1999) quanto Fernandes (2008) identificam o caderno como sendo um conjunto de folhas unidas. <sup>41</sup>É isso exatamente o que encontramos na Educação Infantil: as crianças realizam atividades em folhas sulfites separadas, uma de cada vez. Depois, e de acordo com o tema, mês ou projeto, a professora une essas folhas formando um conjunto de atividades, ou seja, um caderno. Partindo desse princípio, as folhas sulfites podem então, ser os cadernos da Educação Infantil.

Gvirtz (1999), em sua pesquisa de doutorado, afirma que os cadernos do Ensino Fundamental sofreram um processo de naturalização e com base nessa afirmação, arrisco assegurar, que do mesmo modo, as folhas sulfites na Educação Infantil, também estão sendo naturalizadas. De fato, basta analisar a quantidade identificada nesta pesquisa.

---

<sup>41</sup> Viñao Frago, Silvina Gvirtz e Rogério Fernandes, estudam o caderno como um artefato da escola, dentro de estudos sobre escolarização, como um objeto da escola primária. Me apropriei de suas idéias para refletir sobre o uso caderno na Educação Infantil.

Nessa concepção, Santos (2008), acredita que os cadernos estão tão presentes que acabam por se tornar “invisíveis”. Portanto, com base nessa afirmação de Santos, podemos conjecturar que os educadores utilizam as folhas sulfites em sua prática pedagógica, com tanta intensidade, que elas acabam por ficar “invisíveis” e, nessa ação, tornar-se algo natural, habitual, do cotidiano.

Está tão naturalizado o uso das folhas sulfites padrão para o registro das atividades, que poucos procuram outros materiais para realizá-lo. Nem mesmo optam por utilizar a folha sulfite, porém com outras formas e tamanhos, como: quadrado, triângulo, círculo, retângulos, entre outras formas possíveis.

Um fato que identificamos foi o uso de folhas sulfites coloridas, azuis, verdes e cor-de-rosa, que são, cores que vêm em embalagens comercializadas. Mesmo com o uso de folhas coloridas, a branca oficial continua em maior quantidade.

Levando em conta as idéias acima, proponho algumas reflexões sobre o uso tão intenso de folhas sulfites na Educação Infantil: Será que tem um motivo em especial? Uma explicação? Será que existe alguma regulamentação, ou indicação oficial para este uso? Nos cursos de graduação existe alguma disciplina do currículo ou tema dentro de uma disciplina para discutir sobre esse uso? Não tenho a resposta para essas perguntas, por isso, as compartilho neste texto, expondo-as. É um caminho para buscar informações.

Além dos cadernos formados pelas folhas sulfites, também encontrou-se durante a pesquisa, cadernos industrializados, que, de acordo com Givirtz (1999 p.29), “el cuaderno se presenta simplemente como um hecho<sup>42</sup>. Es um elemento obvio, incuestionable e inviolable”.

Contudo, os cadernos industrializados, encontrados na pesquisa, não têm as características de caderno em uso, ou as características de cadernos explorados no início do

---

<sup>42</sup> Hecho = Fato consumado. (tradução livre)

texto. Parece que estão sendo usados com outros objetivos, pois não têm características de uso escolar.

Não foi encontrada nestes cadernos, nenhuma identificação com nome do CEI, turma, nome da professora, objetivo do caderno, nenhuma informação.

Vejam os exemplos abaixo, de uma capa de caderno industrializado, utilizado para atividades envolvendo o saber da linguagem escrita, onde o primeiro nome da criança é a única identificação. Todos os cadernos dessa turma eram encapados na cor verde e tinham a mesma identificação, o primeiro nome da criança escrito pela professora na capa do caderno. Na primeira página após a capa, também não tem nenhuma identificação.



Figura 45: Exemplo de capa de um caderno industrializado.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Quanto aos cadernos construídos a partir de folhas sulfites (união de várias atividades), considero, que fazem parte da cultura da Educação Infantil, pois foram encontrados em 4 das 5 unidades pesquisadas.

Nesses cadernos estão incluídos: uma capa com identificação da criança e do CEI, os registros das atividades dos projetos, avaliações, atividades livres, textos com participações da

família e da professora, principalmente no se refere ao registro de momentos vivenciados pelo grupo, como um passeio, visita, ou uma atividade diferente, entre outros. É importante deixar claro que os cadernos não seguem um padrão, quanto a sua organização. Cada CEI tem uma forma própria de organizar as atividades realizadas pelas crianças e seleciona atividades específicas. Apesar de não serem iguais, são muito semelhantes e, quanto às crianças de um mesmo grupo, neste caso todos têm as atividades na mesma ordem.

No geral, percebe-se que há uma preocupação de identificar a capa com o nome do CEI, da professora, da criança, da turma, título do projeto e objetivos. Em alguns, até os saberes trabalhados, além das histórias contadas e músicas cantadas. Gvirtz (1999 p.45) afirma que “Los cuadernos comienzan en su primeira página con la denominada carátula<sup>43</sup> en la que se indican los datos que permiten identificar el cuaderno con sus sujetos y espacios de pertenencia: escuela, profesor, alumno, etc.”.

Essas características, principalmente nos detalhes da capa, a preocupação de colocar as informações sobre os saberes trabalhados, afirmam novamente que esses conjuntos de folhas sulfites, legitimam como sendo estes, os cadernos da Educação Infantil.

Silva (2003), em sua pesquisa de dissertação do Mestrado, comparou os cadernos, como “máquinas de disciplinar sujeitos”, pois são um recurso, que poderá ser utilizado para manter um grande ou pequeno número de crianças ocupadas, concentradas, ou seja, sob controle, todas ao mesmo tempo, realizando a mesma atividade, com os mesmos materiais, como numa linha de montagem de uma fábrica.

Os cadernos se constituem num dos mais importantes mecanismos, para que tudo funcione como deve funcionar numa escola. Nele são registrados os principais acontecimentos de um período de trabalho, de um ano letivo, de uma vida escolar, nele ainda se estruturam e se organizam os conteúdos escolares, as matérias de ensino, se graduam os conhecimentos, se organizam os indivíduos impondo um mesmo ritmo, além de ser ótimo mecanismo para controle de todos e de cada um (SILVA, 2003, p.32-33).

---

<sup>43</sup> Carátula = Cabeçalho. (livre tradução)

Apesar de a pesquisa de Silva (2003), tratar de cadernos do Ensino Fundamental, muitos pontos são igualmente identificados na Educação Infantil. Eles são utilizados para o registro dos principais acontecimentos, documentam os saberes selecionados e os principais momentos vivenciados neste espaço, e como já foi dito anteriormente, também podem ser utilizados para controlar as atividades individuais e coletivas do grupo de crianças, pois “Dessa maneira é possível manter ocupadas muitas crianças sob o olhar de uma só professora, fazendo funcionar uma verdadeira máquina educativa” (SILVA, 2003, p.36).

Dando continuidade aos exemplos, no CEI 3, o caderno também é formado por um conjunto de folhas sulfites e na capa tem uma foto das crianças da turma e da professora, com o nome de todos e uma mensagem. Em seguida tem uma explicação sobre a função do caderno, uma mensagem da professora e registros feitos pela professora de atividades realizadas, mas que não estão registradas no caderno. Percebe-se uma preocupação da professora em documentar e mostrar o que foi realizado, que não está ali documentado.

No CEI 4, além do caderno industrializado, também há um caderno construído com a união das atividades. A capa foi elaborada pela professora, digitada e depois impressa para a criança completar. É possível identificar que esta criança usou canetinha, lápis de cor e colagem com pedaços de EVA. Com base nos mesmos recursos materiais, cada criança pôde fazer um desenho na sua capa do caderno. Apesar de todas as atividades seguirem um padrão, um texto único, a individualidade e expressão das crianças pode ser observada pela estética, pela forma como enfeitam a capa, pelo desenho livre. Conforme Oliveira (2008), apesar de uma padronização, cada criança deixa suas marcas subjetivas nas atividades que realiza.



Figura 46: Exemplo da capa de um caderno construído com folhas sulfites.  
 Fonte: Produção artística infantil. CEI 4. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

No CEI 5, a professora colocou depois da capa, uma lista dos principais conteúdos desenvolvidos dentro do projeto, das músicas cantadas, das histórias contadas, das brincadeiras que não estariam registradas no caderno, mas que foram realizadas em sala. Na seqüência foram anexadas as atividades realizadas pelas crianças.

Em várias atividades realizadas na folha sulfite branca ou colorida, foram encontradas margens construídas pela professora ou pelas crianças. Essa preocupação com a margem lembra muito os cadernos do Ensino Fundamental, onde a criança precisa aprender a usar as linhas e margens corretamente.

Ainda dialogando com Gvirtz (1999), a autora explica que o uso da margem nos cadernos busca responder aos objetivos didáticos. Contudo, analisando as folhas já tão pequenas, por que as educadoras sentem necessidade de delimitar um espaço ainda menor

para as crianças se expressarem? Será uma forma de tornar a atividade escolar e garantir que seu uso seja legitimado para um espaço de educação? Mas as atividades na Educação Infantil devem ser escolares?

Esses cadernos construídos têm um diferencial importante: todas as atividades que farão parte do caderno são selecionadas pelo professor e em alguns casos pelas crianças também. Corroborando Lopes (2008, p.189), “ao organizarmos esses documentos pessoais, classificamos nossas vidas. A seleção e o descarte de informações nesses arquivos indicam que o ‘arquivamento do eu’ é uma prática arbitrária”. Existe uma intenção pedagógica ou institucional, ou livre mas, existe uma seleção das atividades realizadas em sala para compor os portfólios/cadernos/conjuntos de atividades.

Essa preocupação tem fundamento, pois Lopes (2008, p.190), afirma que os “cadernos ‘falam’ de práticas relativas ao discurso escolar, já que seu conteúdo apresenta um saber produzido na escola”.

Partindo desse princípio, segundo Santos (2002, p.33):

Os cadernos são produtos de um saber que veio se configurando na tomada de muitos outros saberes, que organizados e colocados sob uma função foram ganhando as mais diferentes formas, à medida que determinados momentos históricos exigiam suas remodelações.

Mudanças que acompanhamos na atualidade: cadernos construídos a partir das folhas sulfites e com o uso dos portfólios. Gvirtz (1999) nos diz que, o caderno pode ser considerado um mediador entre a escola, a família e a criança. Encontrei na pesquisa diversas atividades com a participação dos pais, buscando envolver a família e fazendo do caderno realmente um elo de ligação, entre professores e crianças, nas palavras da autora, Givirtz (1999, p.12) “el cuaderno un espacio de interaccion entre maestros y alumnos, una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del processo de enseñanza-aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar”.

Dentro do grupo das folhas sulfites, é possível identificar alguns exemplos de atividades, como: Atividades impressas ou mimeografadas para a criança completar, atividades com margem e linhas construídas pela professora, pequenos textos colados no canto superior ou inferior com a explicação da atividade. A quantidade total pode ser observada no quadro abaixo:

**Quadro 12: Exemplos de formas de atividades**

<b>Material</b>	<b>CEI 1</b>	<b>CEI 2</b>	<b>CEI 3</b>	<b>CEI 4</b>	<b>CEI 5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Atividades impressas, cópia ou mimeografada.</b>	02	06	62	27	70	<b>165</b>
<b>Atividades com margem construída pela professora ou pela criança.</b>	0	73	43	0	0	<b>116</b>
<b>Pequenos textos explicando a atividade da criança, títulos e observações.</b>	01	02	68	0	110	<b>183</b>

**Fonte: MIGUEL, Marelenquelem. 2009. Material Coletado.**

Esses registros possibilitam uma reflexão sobre a ação do educador na realização das atividades das crianças. Sem contar as demais participações e intervenções, observa-se uma participação direta em 464 registros. O mérito não é analisar a postura, função e participação do professor neste registro, mas indiretamente sua prática pedagógica, o que se reflete no

resultado e no material recolhido para amostra. Porém, daria uma outra pesquisa analisar essa questão.

**Quadro 13: Detalhes dos materiais.**

<b>Material</b>	<b>CEI 1</b>	<b>CEI 2</b>	<b>CEI 3</b>	<b>CEI 4</b>	<b>CEI 5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Uso de lápis de cor e, ou Giz de cera.</b>	49	102	75	117	140	<b>483</b>
<b>Uso de tinta guache e, ou cola colorida.</b>	02	12	18	16	53	<b>101</b>
<b>Uso de canetinha.</b>	0	114	07	71	34	<b>226</b>
<b>Giz de quadro.</b>	0	06	0	0	09	<b>15</b>
<b>Argila e ou areia.</b>	0	0	03	0	04	<b>07</b>
<b>Recorte e ou colagem com diferentes materiais.</b>	09	12	46	55	82	<b>204</b>

**Fonte: MIGUEL, Marelenuquem. 2009. Material Coletado**

No quadro 12, referente aos detalhes dos materiais, observa-se o predomínio do uso do lápis de cor e do giz de cera, seguido pelo uso da canetinha, depois recorte e colagem. Também, merece destaque a quantidade de atividades impressas, para serem completadas.

O uso do lápis de cor ganha grande destaque, sendo utilizado em 45,5% das atividades. Se a Educação Infantil tem o Brincar como eixo central do trabalho pedagógico, não faz sentido uma porcentagem tão alta para atividades com lápis e folha sulfite. Quanto tempo sobra para as brincadeiras e atividades envolvendo argila, barro, areia, geleca, materiais com diferentes texturas? Na análise dos saberes, a linguagem da arte e a linguagem

escrita foram encontradas as maiores porcentagens, o que justifica o uso do lápis de cor e do giz de cera.

De acordo com Kishimoto (2001) em uma pesquisa, também de análises de materiais utilizados pelas crianças na Educação Infantil, a autora afirma que

Em geral, em qualquer atividade, a concepção é do professor e a reprodução, da criança. Na raiz dessa prática, prevalece a concepção de criança incapaz de desempenhar atividade de forma independente (Becchi, 1994), distinta de ser humano completo, com potencialidade e autonomia para aprender e se desenvolver, realidade também, denunciada pelo estudos de Veillard (1996), no Rio de Janeiro.

Existe uma preocupação de mostrar atividades “bonitas” aos pais, de expor nas paredes atividades “bem feitas”. Muitas vezes, professores preocupados com a estética, auxiliam as crianças nas construções de suas atividades, ou em outros momentos entregam atividades impressas praticamente prontas para as crianças completarem. O que práticas como essa, têm a nos dizer?

As crianças recebem os materiais para a construção de suas atividades que, freqüentemente, podem ser diferentes entre si, oportunizando escolhas, mas o formato é semelhante, o modelo a seguir é comum, para todas as crianças. De acordo com Silva (2003, p.38):

Mesmo que lhes é dado uma folha para produção textual, ou qualquer outra atividade, mesmo sendo a confecção de um cartaz, este geralmente acaba tendo a mesma forma e estrutura do caderno, se não têm, eles se encarregam de deixá-los se não iguais, pelo menos semelhantes, fazendo linhas e margens.

De acordo com Pérez Gomes (2001) a instituição educativa impõe a quem participa de sua ação pedagógica determinados modos de conduta, impõe práticas consideradas legítimas, corretas, reproduzindo a cultura escolar, sem relacionar-se de modo significativo com as diversas mudanças e transformações sociais.

Na imagem seguinte, figura 44, pode-se observar que a criança recebeu uma folha sulfite branca, com um texto previamente impresso na parte superior da folha. Também recebeu um modelo pronto de uma bermuda recortada do Saci, um gorro igualmente recortado, assim como os olhos para colar e um palito para representar o cachimbo.

Nesta atividade, podemos identificar uma variedade de materiais: palito, tinta guache, recorte e colagem, folha sulfite impressa, também identificados com a participação da professora. Apesar de este não ser o foco da pesquisa, é importante notar que a professora dedicou-se em produzir e imprimir o texto, desenhar e recortar a bermuda e o gorro do Saci, seguindo o mesmo modelo para todas as crianças da turma. Identifiquei, em 55,7% das atividades uma participação visível do professor na finalização das atividades, porém se fôssemos considerar a escolha dos materiais para a realização das atividades, com certeza a porcentagem seria maior.

Contudo, em meio a tantos recursos, questiono: Qual é a efetiva participação da criança nesta atividade?

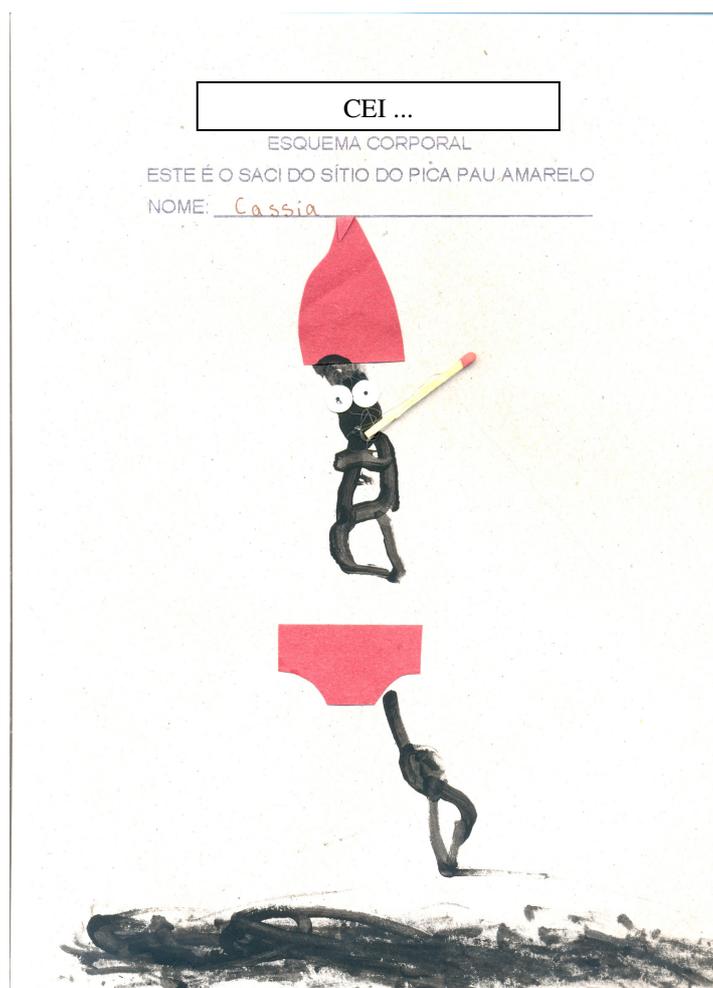


Figura 47: O Saci.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 3. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

Na figura 41, que abre este capítulo, observa-se uma atividade, também em folha sulfite branca, com o enunciado escrito e impresso pela professora. No centro vê-se o recorte do formato de uma formiga, provavelmente por se tratar da história da cigarra e da formiga. A orientação é que a criança complete a ilustração iniciada pela professora. Essa folha também tem uma margem, recortada e colada com outra folha. Esteticamente muito bonito. Estranhamente, a criança não terminou o seu desenho. A incompletude seria porque a criança não quis fazer, ou não houve tempo suficiente? Ou as atividades oferecidas em determinados horários não podem ser realizadas em outro momento?

Percebo, observando em outros cadernos disponibilizados pelos CEI's, atividades indicadas pelas professoras, mas sem a participação da criança, o que revela que a criança faltou no dia daquela atividade. Se faltou, não poderia fazê-la no dia seguinte? Por que incluir no caderno uma atividade em branco, que a criança não realizou, se não para mostrar o trabalho da professora?

O que se busca nesta tentativa de compreensão é perceber que, segundo Souza (2007, p.169) “É preciso ter em vista que os artefatos são produtos do trabalho humano e apresentam duas facetas: eles têm uma função primária (uma utilidade prática) e exercem funções secundárias, isto é, simbólicas”. Relacionando isso com as culturas para a infância e com a cultura material identificada, existe um valor simbólico para esses artefatos. Existe um motivo para a professora disponibilizar atividades impressas e com desenhos semi-prontos para a criança completar, e, mesmo se a criança não houver realizado, incluir no seu conjunto de atividades. Esses motivos talvez estejam no imaginário dos professores, talvez no currículo oculto, numa tentativa de legitimar as atividades e valorizar o que se produz no período em que a criança está no CEI; pode ser uma prestação de contas com a família, documentando o que a criança perdeu no dia em que faltou, entre outros. Sobre essas questões, encontro um apoio na pesquisa de Silveira:

Quando a professora restringe sua prática pedagógica a pedir que crianças de cinco a seis anos permaneçam sentadas, em silêncio e distribui folhas mimeografadas, colocando todas elas a fazer a mesma atividade, ao mesmo tempo e do mesmo jeito, chegamos à triste conclusão de que essas crianças estão sendo submetidas a um lento processo de escolarização precoce e de apequenação.

Percebo que os educadores estão tentando construir uma cultura para a infância dentro da Educação Infantil, através de toda a estrutura: horários, organização, normas, saberes e materiais que são oferecidos às crianças. Estes na sua função primária, servem para a realização das atividades, mas simbolicamente registram e denunciam uma certa padronização e homogeneização.



Figura 48: A cigarra e a formiga.

Fonte: Produção artística infantil. CEI 5. Amostra da pesquisa coletada pela autora em dezembro de 2008.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos pequenos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisto para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum.*

*Hannah Arendt*

Resgatando o problema inicial desta pesquisa: Que elementos das práticas curriculares da Educação Infantil são possíveis de identificar nas atividades, cadernos e portfólios realizados pelas crianças? É possível apontar algumas conclusões e outras possibilidades de investigação.

Meu objetivo, desde o princípio, não foi, de forma alguma, apontar culpados, ou criticar o trabalho dos educadores, mas evidenciar o currículo realizado na Educação Infantil e com ele a cultura escolar que serve de alicerce para a sua realização. Se há fragilidades identificadas, a responsabilidade não é somente dos professores que diretamente trabalham com as crianças, mas de todo o sistema educacional, político, econômico e social, que faz parte da construção das culturas escolares.

Ao final desta etapa, podemos ainda destacar que, observando os materiais, foi possível perceber que os registros sobre os momentos de rotina e de cuidados, são praticamente inexistentes. O cuidar está tão presente na Educação Infantil, que se tornou invisível nos registros, talvez porque é visto como natural ou talvez porque não se considere importante documentar essa ação. A questão é que os saberes referentes ao cuidado não foram selecionados para serem materializados.

De acordo com Silva (2007) o currículo pode ser considerado uma questão de identidade. Nessa perspectiva o currículo não pode simplesmente ser visto como um espaço de transmissão de conhecimento e sim de construção e modificação. Segundo o autor “o currículo está centralmente envolvido naquilo que nós somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” ( SILVA, 2007, p.27). O que os educadores selecionam para materializar as atividades realizadas dentro do CEI, materializa os saberes e as práticas que participam da construção da criança enquanto ser humano. Essa escolha não é neutra, e segundo Silva, “o currículo nos produz”. Além dos saberes dentro do currículo, estão inseridos também nesse contexto os materiais, onde as atividades são realizadas. Orloski (2006), acredita que a escolha dos materiais é semelhante ao momento de planejamento, quando o professor está idealizando sua aula. O processo é simultâneo, pois quando o professor escolhe o saber que vai desenvolver, escolhe também como irá realizá-lo e em qual material.

Partindo desta idéia: Que currículo produzimos hoje na Educação Infantil? Que crianças estamos formando com essas práticas? O que queremos ao realizar atividades de cópias, comemorar datas, padronizar atividades e disponibilizar os mesmos horários e materiais para todas as crianças?

Observou-se nessas amostras, uma escolarização da Educação Infantil, pois busca-se formatos e padrões do Ensino Fundamental, como as margens e linhas identificadas nas folhas sulfite, por exemplo. Talvez essa busca seja para legitimar os saberes trabalhados e as práticas pedagógicas. Contudo é preciso diferenciar a utilização desse sistema de ensino, levando em consideração as especificidades do trabalho com as crianças pequenas.

Defendo que a Educação Infantil não deve ser escolarizada, mas isso não significa que não possa haver um ensino de qualidade, com significado, que respeite a criança como um ser único e em desenvolvimento.

Estudando a teoria de Mauritz Johnson Jr., pode-se sugerir que há uma possibilidade de a palavra “ensino” mesmo para a Educação Infantil não ter um significado negativo: muito pelo contrário, talvez sugira uma organização e sistematização de idéias. O autor argumenta que “Embora o currículo não seja um sistema, pode ser considerado como (...) um sistema de ensino. O sistema de ensino tem três componentes: planejamento, execução (ensino) e avaliação”. (p.23).

Cabe ressaltar que a autora Ana Lucia G. Faria (1993 p.146) afirma que:

Além do direito à assistência, a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança, possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa; portanto, sem ser aluno e sem ser trabalhador.

Cabe ao professor ser observador das necessidades e habilidades das crianças e, de posse desse conhecimento, respeitando o direito delas, contribuir positivamente para o seu desenvolvimento.

Nas amostras para esta pesquisa, identificamos: as culturas escolares, os saberes materializados do currículo realizado, os registros, os materiais, as atividades, etc. Esse conjunto encontrado, revela as práticas curriculares, ou seja o fazer pedagógico. De acordo com Souza (2007, p.180) através “da articulação entre saberes, práticas e materiais escolares é que se concretiza o fazer pedagógico que está no cerne da compreensão do funcionamento interno da escola e de sua função no tempo e espaço sócio-histórico”.

Desse modo, acredito que esta dissertação poderá contribuir com os 5 CEIS que participaram da pesquisa, bem como, com todos os outros que apresentam uma prática pedagógica semelhante, no sentido de tornar visível as práticas curriculares e com isso promover reflexões individuais dentro de cada unidade. Pela natureza dessa investigação, gostaria também que, de alguma forma, este estudo pudesse contribuir para a formação dos

acadêmicos tanto em período inicial quanto em formação continuada, ou em grupos de estudos, a fim de que possam entender e compreender melhor suas práticas pedagógicas, através dos exemplos levantados nesse estudo. Não o exponho no sentido de crítica, mas de possibilitar momentos de questionamentos e reflexões sobre os saberes que estão sendo ensinados às crianças e sobre os materiais que estão sendo utilizados para o registro desses saberes, além de tantos outros questionamentos já apontados anteriormente no texto.

As atividades, cadernos e portfólios analisados, são uma fonte ainda pouco explorada porém necessária para a compreensão das práticas curriculares e da cultura da Educação Infantil. Podem portanto, ser aproveitadas para outras pesquisas como:

- Investigar as Culturas Infantis, através dos desenhos das crianças;
- Analisar a cultura material da Educação Infantil.
- Investigar a participação e interferências dos docentes nos registros das crianças, tanto nas correções e finalizações das atividades como o cuidado com a estética, quanto as atividades impressas, observações escritas a mão e explicações coladas nas atividades;
- Relacionar o ofício de criança e de aluno vivenciado na Educação Infantil;
- Aprofundar a pesquisa sobre os saberes identificados;
- Investigar a origem e o motivo das cópias, como atividades de destaque, nas Instituições Educativas.
- Investigar as conseqüências que as atividades padronizadas e obrigatórias podem trazer na vida das crianças.
- Aprofundar a pesquisa sobre os materiais utilizados;
- Aprofundar a pesquisa sobre os cadernos de registro da Educação Infantil;
- Investigar a rotina das crianças, a organização e a concepção de tempo;
- Propor reflexões sobre uma possível escolarização da Educação Infantil;

Enfim, a pesquisa não se encerra nesta dissertação, pois ao longo desse processo, principalmente no momento da coleta de dados, foi-se acumulando um rico material (cadernos, portfólios e atividades, sendo que algumas destas apresentam registros com fotografias também) o que poderá constituir-se em um acervo, possibilitando pesquisas futuras.

Além do material recolhido na pesquisa, também poderão ser utilizadas, para futuros estudos, outras análises sobre os quadros construídos pela autora com base nas amostras coletadas, como por exemplo os quadros sobre: quantidade de atividades encontradas nos CEI's pesquisados; materiais utilizados para registrar as atividades; detalhes dos materiais e amostra dos saberes identificados nas atividades, além dos quadros específicos de cada saber identificado.

Construir esses quadros de análise foi árduo, porém necessário a esta pesquisa, porque foi preciso ter clareza sobre a quantidade de cada saber que foi registrado e a quantidade dos materiais utilizados como amostra para compreender a Cultura Escolar. Identificar o currículo realizado e buscar entender a lógica dessa organização educativa tomou tempo e energia. Esses quadros só foram possíveis de serem construídos, porque os saberes, materiais, pistas sobre a cultura e as práticas curriculares ficaram materializados nos registros realizados pelas crianças, sob orientação dos educadores.

Por isso foi necessário um estudo sobre os meios de fazer o Registro na Educação Infantil. Entre os mais evidentes foi possível identificar o uso do portfólio como um caderno de registros; o uso do caderno industrializado, principalmente relacionado aos saberes da linguagem escrita; e o uso das folhas sulfites, que foram encontradas unidas em conjunto como cadernos. Sobre este procedimento foi levantado um questionamento: há possibilidade de as folhas sulfites serem os cadernos legitimados da Educação Infantil? A julgar pelas evidências, parece que isso está se estabelecendo como prática regular.

Também foi preciso aprofundar estudos sobre a Cultura Escolar, escolarização, culturas infantis e cultura material escolar, para compreender porque uma quantidade tão intensa de atividades padronizadas são identificadas numa etapa da educação em que elas não são intrínsecas.

Buscando um referencial teórico para analisar os saberes identificados e definir este termo, realizou-se um estudo sobre o conceito de Saber para o autor Bernard Charlot. Nas palavras do autor: “Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p.41). Analisar cada saber separadamente, foi um desafio muito complexo, por vários motivos: Eu não tenho uma formação em cada uma das áreas identificadas, a quantidade de bibliografia para estudo sobre alguns saberes como a linguagem matemática própria para esta fase, por exemplo, é pequena e, ou eu não tive acesso. O tempo tornou-se curto para tantas metas a serem cumpridas, além da insegurança sobre como escrever a análise, de forma objetiva e sem realizar julgamento.

Como os saberes foram identificados através dos registros das atividades realizadas, foi estudado também o conceito de atividades com base nos autores: Rech, Barbosa, Charlot e Gariboldi. Este último traz uma reflexão interessante sobre a possibilidade de propor uma atividade negociada com as crianças.

Nessa problemática, numa pesquisa dentro da Educação Infantil, Redin (2007, p.91) afirma que: “Fica difícil crer que as crianças, submetidas a essas rotinas, tempos e espaços, serão capazes de produzir cultura, de criar ou de apropriar-se do conhecimento produzido pela humanidade transcendendo-o e dando-lhe outros significados”. Ou seja, em nossa sociedade há uma busca por pessoas criativas, participativas, autônomas, politizadas, mas a prática educativa anda na contra-mão da via histórica e das solicitações de nossa sociedade. Segundo

o autor (2007, p.91), “É difícil, dentro de tais circunstâncias, imaginar as crianças investigando, buscando razões para suas dúvidas, desenvolvendo projetos”, ao contrário, as crianças investigam, quando isso ocorre, temas de interesse coletivo, projetos coletivos e realizam atividades comuns. É importante sim, trabalhar o coletivo, possibilitar momentos em grupo, mas questiono: Todas as crianças querem aprender os mesmos saberes?

As crianças poderiam olhar para as nuvens, observar suas formas e tamanhos, freqüentar museus, parques ecológicos, experimentar texturas, formas, cores, brincar com jogos de luz e sombra, “Mas o que predomina é a obsessão por uma folha de papel branco retangular, tamanho A4, que certamente acompanhará a criança pelos longos dezoitos anos de escolarização, marcando seu olhar, enquadrando sua paisagem, emoldurando sua alma” (REDIN, 2007, p.92).

Desejo que estes devaneios encontrem ventos e formem uma espécie de espiral, somados a outros devaneios, que nos ajudem a ver as crianças como crianças e não como alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, Maristela (org). **Educação Infantil: Para que, para quem e por que?** 2 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2008.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico.** Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_ **Clase y pedagogia visible e invisible.** Paris. OCDE, 1975.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 2ª reimp. Editora 34. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSARON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro. 1975

BRAGA, Rosa Maria Souza. **A boa letra tem grande importância: Orminda Marques e as prescrições sobre a escrita.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a Vista: Escola, Memória e Cultura Escrita.** Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v.1, Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **No Espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.14 p.23-33. junho 2003.

CEIA, Carlos. **A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas da Universidade Nova de Lisboa.** <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/carlosceia.pdf>. Acessado em 29 out 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005. Reimp. 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. **Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI.** In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; ALVES, Maria Palmira Carlos; GARCIA, Regina Leite. (orgs). *Currículo, Cotidiano e Tecnologias.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org). **Cor, Som e Movimento: a experiência plástica, musical e dramática da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 1990.

FALK, Judit. (org). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Tradução de Suely Amaral Mello. 1º ed. Araraquara: JM editora, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios.** In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.* São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** 3ªed. Campinas: Papyrus, 1998.

FILHO, Altino José Martins (org). **A criança pede respeito: Temas em Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Rogério. **Um marco no território da criança: o caderno escolar.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos a Vista: Escola, Memória e Cultura Escrita.* Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

FERNANDES, Florestan. **As trocinhas do Bom Retiro.** In: *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* Petrópolis: Vozes, 1979, p.153-256.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Portfólio na Educação Infantil.** *Revista Ciências & Letras.* Porto Alegre, n.43, p.213-227, jan./jun.2008.

GARIBOLDI, Antonio. **As modalidades do fazer educativo: A Atividade Negociada.** In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (org). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras.* Tradução: Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GIARDINETTO, José R. B.; MARIANI, Janeti M. **O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil.** In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES. **Portifólio e portfólio: Qual a grafia correta?**  
<http://webinsider.uol.com.br/index.php/2005/07/03/portifolio-e-portfolio-qual-a-grafia-correta>. Acessado em 29 out 2008.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rache. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas.** Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. **Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem.** In: MIGNOT,

Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos a Vista: Escola, Memória e Cultura Escrita*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. **Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy.**

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação: Os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.** Capítulo 7: A avaliação na Educação Artística.

\_\_\_\_\_. Palestra proferida para o grupo de pesquisa NUPAE. – Núcleo de Pesquisa em Arte Educação. Dia 20.04.2006. Local: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Anotações pessoais.

JOHNSON Jr, Mauritz. **Definições e modelos na teoria do currículo.** In: PAIXÃO, R. et. All. *Currículo: Análise e Debate*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O Brincar e suas Teorias.** 1ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.** Educação e Pesquisa. Vol. 27, n. 2. São Paulo, jul/dez.2001.

LEITE, Maria Isabel. **Tudo para a criança deve ser infantil?** In: PILLTTO, Silvia Sell Duarte. *Linguagens da arte na infância*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

LOPES, Isa Cristina da Rocha. **Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção.** In: *Cadernos a Vista: Escola, Memória e Cultura Escrita*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008

LUÍS, Vera Lúcia Freire; SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do Pré-Escolar: uma visão construtivista.** São Paulo: Moderna, 1995.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da Exclusão: As Práticas Curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos.** Tese de Doutorado. 2005.

LUSARDO, Raquel Costa Cardoso. **Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Março, 2007.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MENDES, Angelita. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a Vista: Escola, Memória e Cultura Escrita.** Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **La escuela en el cuerpo: Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias.** Madrid: Niño y Davila Editores, 1999.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1993.

MOYLES, Janet R. Só Brincar? **O papel do brincar na educação infantil?** Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos a Vista: Escola, Memória e Cultura Escrita.* Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

ORLOSKI, Christiane de Souza Coutinho. **Materiais gráficos e sala de aula: um diálogo possível?** In: CHRISTOR, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone, Ap. Ribeiro de. (org).

Arte Educação: Experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte editora, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 2 ed. Campinas,SP: Papirus, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda, MESSINA, OLIVEIRA, Eloísa Raquel; Virginia da Silva. **Deixando Marcas: A prática do cotidiano na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade futura, 2001.

PARENTE, Maria Cristina Cristo. Texto: **Um processo de reconstrução da avaliação na educação pré-escolar**. Texto da autora ainda não publicado. Professora Doutora na Universidade do Minho. Instituto Estudos da Criança em Braga, Portugal.

PÉREZ GOMES, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na Relação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

RECH, Ilona Patrícia Freire. **“Atividades” na Educação Infantil e Posturas Educativas**. In: FILHO, Altino José Martins (org). *A criança pede respeito*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

REDIN, Marita Martins. **Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento**. In: REDIN, Eucides; REDIN, Maria Martins; Muller, Fernanda. (org). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A criança e a pintura: ação e paixão de conhecer**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

RUSSO, Danilo. **De como ser professor sem dar aulas na escola da infância**. In: FARIA, Ana Lúcia Gloular de; MELLO, Suely Amaral (orgs). *Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ªed. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. Reimpressão 2008.

\_\_\_\_\_. **O Aluno como invenção**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, Anabela Almeida Costa. **Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar**. In: Cadernos a vista.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões**. Cadernos de pesquisa. n.120, p. 15- 49, novembro, 2003.

SANTOS, Vera Mendes. **O nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces**. 2002. Dissertação. Mestrado em Educação e Cultura. Universidade do Estado de Santa Catarina. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org). **Infâncias (in) visíveis**. São Paulo: Junqueira&marin editores, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO; CERISARA (orgs). Crianças e miúdos. Portugal: Asa, 2004. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a Ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

\_\_\_\_\_ **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** 2ª ed. 10ª Reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SILVA, Kátia Regina. **Máquinas de disciplinas sujeitos: As práticas escolares das professoras de quarta-série da rede municipal de ensino de São Cristóvão do Sul.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, 2003.

SILVEIRA, Débora de Barros. **A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica.** Trabalho apresentado na ANPED, no GT 07: Educação da criança de 0 a 6 anos, em 2001.

SOUZA, Rosa Fátima. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus L. A. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas.** Cortez, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Tradução de Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEMMER, Maria Regina Goulart S. **A Linguagem Infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso.** In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (org). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008

TONELLO, Denise. **A construção de um portfólio.** Acessado em 20.07.2008. Disponível em : [http://www.nsmorumbi.com.br/conteudo/docs\\_pdf/2007-04-27/portifolio\\_sintese\\_pais.pdf](http://www.nsmorumbi.com.br/conteudo/docs_pdf/2007-04-27/portifolio_sintese_pais.pdf)

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Infâncias e crianças invisíveis.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância (in) visível. São Paulo: Junqueira & marin editores, 2007.

VENTURA, Maria da Conceição. **Da experiência da criança cigana no jardim de infância.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância (in) visível.* São Paulo: Junqueira & marin editores, 2007.

VINÃO, Antonio. **Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos a Vista: Escola, Memória e Cultura Escrita.* Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas Escolares, Reformas e Innovaciones: entre la tradición y el cambio.** Universidade de Murcia. s/a.

VIDAL, Diana. **Cultura e Práticas Escolares: A escola como objeto de pesquisa.** In: *Culturas Escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).* Campinas/SP: Autores Associados (Coleção Memória da Educação). (pp.21-69)

ZIMMERMAN, Enid. **Avaliação autêntica de estudantes de arte no contexto de Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais.** sua comunidade. Tradução de Vitória Amaral. In: BARBOSA, Ana Mãe (org). São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa. Persona: 1968.

## APÊNDICE

### **1. Educação Infantil no Município de Joinville: Campo da Pesquisa.**

O atendimento às crianças pequenas em Joinville iniciou pela necessidade das mães, de encontrarem um local seguro para deixarem seus filhos e ingressarem no mercado de trabalho. Em 1974, foi implantado o programa CERI – Centro de Educação e Recreação Infantil, que teve como objetivo atender às crianças de zero a dez anos de idade.

Pensando na qualidade do atendimento das crianças, uma equipe inter-profissional, formada por Padres, assistentes sociais, médicos, nutricionistas, pedagogos, psicólogos organizaram um curso de 130 horas de formação para as pessoas da comunidade com formação em pedagogia ou magistério que iriam atender às crianças.

Para a sua implantação a “Mitra Diocesana e uma associação de moradores, cederam o espaço físico nas paróquias São Sebastião (Iríriu), São José operário (Nova Brasília), São Paulo Apóstolo (Boa Vista) e Associação de Moradores da Vila Costa e Silva”<sup>44</sup> para o atendimento às crianças. De acordo com a Revista CERI 20 anos, após muitas negociações “A prefeitura assumiu a manutenção, isto é, a contratação de pessoal, materiais de expediente e didático, limpeza e conservação dos prédios, enquanto os pais mantinham a alimentação das crianças”. Hoje a prefeitura assume todas as despesas, inclusive a alimentação das crianças.

---

<sup>44</sup> Estas informações estão na Revista CERI 20 anos. “Programa CERI 20 anos: 1974 – 1994”. Joinville/SC.

Em 1984, foi criada a APFA – Associação de Pais, Funcionários e Amigos dos Ceris. Eles organizavam reuniões mensais para garantir sua participação no atendimento das crianças.

Com o passar do tempo, pais de outras comunidades também se organizaram e solicitaram esses Centros em suas comunidades. O projeto foi crescendo e no ano de 1994, alcançou o número de 25 unidades, que atendiam a 1.900 crianças.

Sobre o currículo<sup>45</sup>: era construído um planejamento semanal com base no planejamento anual de trabalho para cada turma. Neste planejamento eram incluídos temas cíclicos (datas comemorativas) e temas geradores (interesses ou necessidades do grupo de trabalho ou sugeridos pelo professor). Além disso observavam conteúdos e atividades para o desenvolvimento das áreas afetivas, motora, perceptividade e cognitiva. As crianças eram divididas em: Berçário, 1 ano e 6 meses a 3 anos, 3 anos a 5 anos, 5 anos a 7 anos e 7 anos a 12 anos. Diariamente havia momentos para brincadeiras e jogos, bem como para a contação de histórias.

De 1981 a 1992 foi desenvolvido um projeto com Capoeira, para as crianças com mais de 5 anos. Esta era ensinada como folclore e esporte. De 1986 a 1990 foi desenvolvido um projeto de Teatro com as crianças, que, apesar da sua importância, foi interrompido por falta de pessoal especializado.

Uma grande preocupação do CERI era com a alfabetização, “Alfabetização desde os primeiros meses: a criança passa a conhecer o mundo da escrita e da leitura”<sup>46</sup>. Em 1991 um grupo de educadores, aprofundaram pesquisas dessa temática, fundamentando o método na linha construtivista.

No ano de 1999 os CERI's que pertenciam à Secretaria de Bem Estar Social, e atendiam crianças até 12 anos, passaram a ser responsabilidade da Secretaria de Educação e

---

<sup>45</sup> Informações retiradas da Revista Ceri 20 anos. Joinville/SC.

<sup>46</sup> Título de um artigo da Revista Ceri 20 anos. P. 16. Joinville/SC.

passaram a denominar-se CEI – Centro de Educação Infantil, atendendo às crianças de zero até 6 anos, através da Lei 4.379 em 25/07/2001, para adequarem-se à nova nomenclatura (CEI) adotada na LDB de 1996.

Atualmente a Secretaria de Educação tem 57 CEI's Municipais que atendem 9.502 crianças, mais as classes de 6 anos vinculadas aos CEI's que são atendidas nas escolas. Essas classes de 6 anos nas escolas atendem 673 crianças. Sendo que no total são atendidas na educação infantil 10.175 crianças. Além destes a Secretaria de Educação também tem uma parceria com 12 CEI's comunitários, 24 CEI's conveniados com o Núcleo de Educação Infantil da AJORPEME, mais 70 CEI's domiciliares. Somam-se a estes, ainda, os CEI's particulares que atendem no Município.

## ANEXOS

### 1. Modelo de autorização entregue aos pais e aos professores.

Prezados pais e professores, sou Marelenuquelem Miguel, aluna do curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação/Mestrado da UDESC/Florianópolis/SC. Venho por meio desta, solicitar sua colaboração para a realização da minha pesquisa.

A pesquisa está definida com o título: Infância, Cultura e Currículo materializados nas atividades da Educação Infantil. Tem como Objetivo Geral: Compreender a Cultura Escolar vivenciada no currículo da Educação Infantil nas turmas de 5 anos, em 5 CEIs da Rede Municipal da cidade de Joinville-SC, materializada por práticas pedagógicas de seus professores. Este trabalho é orientado pela professora Dra. Geovana Mendes Lunardi.

Para a realização desta pesquisa eu preciso de uma amostra das atividades desenvolvidas pelas crianças na Educação Infantil durante o ano letivo de 2008. Para isso peço sua autorização para observar e fotocopiar partes das atividades que seu filho/aluno desenvolveu na Educação Infantil. Comprometo-me a zelar pelo material e devolver na data combinada. O nome da criança e do professor não será mencionado.

Coloco-me a disposição, deixando meu telefone de contato (47) 88283336.

Eu \_\_\_\_\_ autorizo a utilização de fotocópia das atividades do meu filho/aluno: \_\_\_\_\_

Nome Completo do Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

Marelenuquelem Miguel

Joinville, 25 de novembro de 2008.

## 2. Modelo de autorização entregue à Direção de cada CEI.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: **Cultura Escolar materializada no Currículo da Educação Infantil**

Convidamos vossa senhoria para participar do projeto de pesquisa **Cultura Escolar materializada no Currículo da Educação Infantil**. O objetivo geral da pesquisa é Compreender a Cultura Escolar vivenciada no currículo da Educação Infantil nas turmas de 5 anos, em 5 Centros de Educação Infantil da Rede Municipal da cidade de Joinville-SC, materializada por práticas pedagógicas de seus professores.

Para tanto, necessitamos realizar neste estabelecimento de ensino, uma investigação que envolverá observação das atividades materializadas pelas crianças das turmas de 5 anos, possibilitando identificar o currículo realizado e a cultura escolar.

Para a realização desta pesquisa, precisamos de uma amostra de 10% das atividades desenvolvidas pelas crianças na Educação Infantil, das turmas de 5 anos, durante o ano letivo de 2008. Caso sua instituição esteja de acordo em participar desse estudo garantimos que as informações fornecidas serão utilizadas unicamente nesse trabalho. Comprometo-me a zelar pelo material e devolver na data combinada. O nome da Instituição, das crianças e dos professores não será mencionado.

Sua participação será de grande valia.

O (a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento.

Solicitamos a vossa autorização para o uso dos dados fornecidos em futuras produções de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

Marelenquelem Miguel (Pesquisadora)

Rua: Juvenil, 461 – Bairro: Aventureiro – Joinville – S.C. – Fone: 8828-3336

Dra. Geovana M. Lunardi Mendes (Orientadora)

Rua: Maestro Aldo Krieger, 108, apto 905 - Córrego Grande – Florianópolis – S. C.

## **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas sobre as atividades do meu filho/aluno.

Declaro que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso \_\_\_\_\_ .

Assinatura \_\_\_\_\_ Joinville, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ .

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)