

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Alessandra Andréia Conceição Lanius

**VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS NO PLANEJAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

PORTO ALEGRE

2. Semestre

2016

Alessandra Andréia Conceição Lanius

**VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS NO PLANEJAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação como requisito parcial e obrigatório para a aprovação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena Dória
Lucas de Oliveira

Porto Alegre

2. Semestre

2016

*Dedicado à Ironilda Pires da Silva Lanius
– minha mãe – por sempre acreditar que
me tornaria pedagoga.*

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... à minha mãe, Ironilda, pelo amor incondicional.

... aos meus irmãos Alexandre, Alessandro e Michael, que sempre se fazem presentes através das lembranças saudosas de uma infância feliz.

... ao Pietro, meu amor, pela paciência. Meu porto seguro nesta fase em que um misto de sentimentos me acompanhou. Obrigada pelo ombro amigo, pelas palavras de incentivo e por acreditar no meu potencial em cada vez que esmoreci.

... a minha querida orientadora, Prof^a. Dra. Helena Dória Lucas de Oliveira, pelas manhãs de discussão, momentos em que foste uma ouvinte atenta às minhas dúvidas e anseios. Obrigada por me fazer acreditar que daria certo.

... as professoras Andréia Dalcin e Gládis Kaercher, banca avaliadora deste trabalho, pela leitura atenciosa.

... a Gabriela Castro, minha grande amiga, que mesmo perante minha ausência sempre me enviou energias positivas.

... a Karen, Karina, Ramira e Bárbara, minhas “guéls”, colegas de docência compartilhada durante o estágio. Agradeço por contribuírem na minha constituição como professora.

... as participantes da pesquisa, por disponibilizarem seu tempo, de modo a me auxiliarem nesta etapa tão importante de minha formação

... A Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, mesmo diante de todas as adversidades, oferece ensino de qualidade.

RESUMO

O presente estudo, de abordagem qualitativa e inspirado nos estudos de caso, teve o objetivo de compreender “Como professoras de Educação Infantil mobilizam vivências que potencializarão conhecimentos matemáticos futuros quando organizam a rotina e o planejamento de atividades para crianças de 0 a 3 anos?”. Para a produção do material empírico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras de uma instituição de Educação Infantil de Porto Alegre. Os principais referenciais teóricos utilizados foram as produções das autoras Maria Carmem Barbosa (2006), Marita Redin (2012) e Luciana Ostetto (2002) para caracterizar o conceito de rotina e para examinar a organização e a função do planejamento na Educação Infantil. Também foi analisado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Meus resultados evidenciam que as professoras de Educação Infantil, quando planejam, mobilizam vivências, partindo do entendimento que a criança e seu desenvolvimento são o centro do trabalho pedagógico e buscando inspiração nas experiências adquiridas em práticas de docência compartilhada. As vivências matemáticas que são consideradas no planejamento dizem respeito a um conjunto de interações e práticas que tratam da noção de espaço, quantidade, contagem e ordenação.

Palavras-chave: **Vivências Matemáticas, Crianças de 0 a 3 anos, Planejamento.**

Les temps sont durs pour les rêveurs
(Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REFLEXÃO E OBSERVAÇÃO COMO DESENCADEADORES DE INTERESSE PARA A REALIZAÇÃO DESTE ESCRITO	9
3	ROTINA, PLANEJAMENTO E VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS: IDIOSSINCRASIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	12
3.1	ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TEMPO, O ESPAÇO E O PEDAGÓGICO	12
3.2	CURRÍCULO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELABORAÇÃO A PARTIR DE UMA VISÃO DA COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA	15
3.2.1	 Currículo para bebês e crianças bem pequenas: uma elaboração que direcione a ação educativa da instituição	15
3.2.2	 Planejamento na educação infantil: na direção que se tem... uma intenção contém	18
3.3	VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS	21
3.3.1	 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	22
3.3.2	 A Criança e a Matemática	22
3.3.3	 Vivências de bebês e crianças bem pequenas que oportunizarão aprendizagens matemáticas futuras	23
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	27
4.1	A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO	27
4.2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	28
4.3	PONTO DE PARTIDA: A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	29
5	ANÁLISES	33
5.1	A CRIANÇA COMO FOCO CENTRAL DO PLANEJAMENTO	33
5.2	VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS NAS ROTINAS DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	36
5.3	DOCÊNCIA COMPARTILHADA	39
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
	REFERÊNCIAS	45
	APÊNDICE	47

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga a presença dos conhecimentos matemáticos no planejamento de crianças de 0 a 3 anos, a partir da análise de entrevistas realizadas com três professoras de uma instituição de educação infantil pública, localizada na cidade de Porto Alegre.

Como principal objetivo, busco compreender como as professoras elaboram a rotina e o planejamento para bebês e crianças bem pequenas, considerando os conhecimentos advindos da área da matemática presentes.

A questão que direcionou meu estudo foi: “Como professoras de Educação Infantil mobilizam vivências que potencializarão conhecimentos matemáticos futuros quando organizam a rotina e o planejamento de atividades para crianças de 0 a 3 anos?”

Este trabalho está dividido em seis capítulos. Após esta introdução, o segundo capítulo, denominado “Reflexão e Observação como desencadeadores de interesse para a realização deste escrito” expõe minha motivação para estudar sobre a presença das vivências matemáticas na educação infantil, evidenciando como a reflexão e a observação nos apresentam indícios das percepções e indagações das crianças sobre o mundo que as cerca. O terceiro capítulo é destinado à apresentação do referencial teórico utilizado para este estudo a partir de Barbosa (2006), Ostetto (2002), Redin (2012), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e Corso (2008), autores que discutem a temática do planejamento na educação infantil e também tratam sobre quais vivências matemáticas são necessárias para crianças bem pequenas.

No quarto capítulo, apresento a metodologia utilizada e os instrumentos utilizados para a produção do material empírico. O quinto capítulo trata da análise e nele apresento as três unidades de análise que escolhi. Por fim, no sexto capítulo exponho minhas considerações finais.

2 REFLEXÃO E OBSERVAÇÃO COMO DESENCADEADORES DE INTERESSE PARA A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO

Exponho, aqui, o que motivou minha curiosidade pelo tema “Matemática na Educação Infantil”, evidenciando como a reflexão acerca de minha prática docente no período de estágio e como a observação minuciosa nas relações construídas pelas crianças, apresentaram-me indícios das percepções e das indagações das crianças sobre o mundo que as cerca.

Para iniciar, relato as experiências propiciadas durante o percurso na graduação em Pedagogia; momentos em que temos a possibilidade de frequentar espaços escolares que contemplam a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Nestes ambientes, nos é oportunizada a convivência com o cotidiano da sala de aula e seus vários aspectos, entre eles o planejamento didático-pedagógico, as relações professor/aluno, as relações aluno/aluno, entre outros.

A penúltima etapa do curso é caracterizada pela realização de estágio docente, com a elaboração de projeto, respeitando as características e os interesses do grupo, e com as reflexões didático-pedagógicas. Estas últimas, importante parte do processo de formação docente. Desenvolvi meu estágio, no segundo semestre do ano de 2015 em uma instituição de educação infantil pública da região central de Porto Alegre, com uma turma de bebês com idades compreendidas entre 06 e 18 meses. Em minha prática docente desenvolvi o projeto intitulado “Vamos descobrir o mundo juntos, *babys?*”, buscando experimentações que auxiliassem as aprendizagens do grupo. Esse período constitui-se como um momento de minha trajetória acadêmica permeada de questionamentos.

Relembrando e revisitando o relatório que foi sendo construído no período de estágio, refleti sobre os planejamentos realizados e identifiquei que a matemática não havia sido contemplada. Após essa reflexão e consultando o Volume 3 – Conhecimento de Mundo – do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no capítulo destinado à educação matemática e seus objetivos na educação de crianças até 06 anos, compreendi melhor que o foco na educação infantil não é desenvolver as áreas de conhecimento isoladamente, mas sim organizar um trabalho que envolva o conjunto delas.

Desse modo, concluo que priorizei algumas áreas em detrimento das demais. Compreendo que constituir-se como uma professora é uma construção diária, baseada em constante reflexão e na busca pela melhoria nas práticas desenvolvidas.

Como assinalei no início desta seção, observar as crianças explorando o ambiente que as rodeia nos apresenta indícios de suas percepções sobre o mundo, e relato, aqui, uma situação vivenciada recentemente por mim. Como docente na mesma instituição da realização do estágio, organizamos a rotina de modo a termos contato individual com as crianças do grupo que atendemos. Em uma situação, encontrava-me brincando de massinha de modelar com uma menina de 2 anos e, próximo a nós, estava a chave da porta da sala. Entre bolinhas e minhocas fictícias que fazíamos, essa criança bem pequena aponta para o número dois localizado na tarjeta que identifica a nomenclatura da sala e diz: “Olha, Leka, o sete”. Espanto, foi minha reação inicial, não com o apontamento realizado pela menina, mas sim com o fato de não saber conduzir a situação. Possivelmente não seria necessária intervenção no momento, mas fiquei em dúvida. Essa dúvida é o antecedente deste estudo.

A observação realizada pela menina faz concluir que

[...] as crianças menores, pelas próprias características da fase de desenvolvimento em que se encontram, ainda não conseguem comunicar [...] os seus questionamentos intelectuais sobre o mundo que as cerca [...] mas elas nos mostram, nas suas ações [...] seus interesses e suas possibilidades. (DIAS E FARIA *apud* CAIRUGA; CASTRO E COSTA, 2014, p. 204).

O fato ocorrido nessa situação faz-me pensar que a matemática está presente diariamente no cotidiano, principalmente através de números. Mas, afinal, a matemática é só isso? Na faixa etária de bebês e crianças bem pequenas o que pode ser desenvolvido?

Lendo, conversando e refletindo, organizei meus anseios, medos e dúvidas e delimito a questão central deste percurso investigativo, que apresento a seguir.

Questão Central: “Como professoras de Educação Infantil mobilizam vivências que potencializarão conhecimentos matemáticos futuros quando organizam a rotina e o planejamento de atividades para crianças de 0 a 3 anos?”

O objetivo principal deste estudo é perceber o(s) modo(s) que as educadoras desenvolvem – ou não – trabalho que mobilize vivências matemáticas na educação infantil (etapa creche – 0 a 3 anos).

Com este estudo pretendo aprofundar-me e compreender melhor o tema da Educação Matemática na Educação Infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos.

3 ROTINA, PLANEJAMENTO E VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS: IDIOSSINCRASIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresento os referenciais teóricos deste estudo. Destaco ideias sobre rotina, planejamento e vivências matemáticas na educação de 0 a 3 anos. Analiso, em três seções, os conceitos rotina, planejamento e vivências matemáticas e como eles se inter-relacionam e se interceptam nas práticas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Início apresentando aspectos acerca da rotina, entendendo-a como elemento presente no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Em seguida, faço alguns apontamentos em relação ao currículo, antes de discutir o planejamento como organizador da ação educativa e também com um ato revestido de tomada de decisão por parte da educadora^{1,2}. Finalizando, analiso artigos e documentos oficiais sobre as vivências matemáticas que podem ser oportunizadas na faixa etária compreendida neste estudo.

3.1 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TEMPO, O ESPAÇO E O PEDAGÓGICO

Rotina é, para Barbosa (2006),

uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, jornadas, etc. (p. 35)

Assim, a rotina na educação infantil tem como característica embasar como se desencadeiam os modos de organização, tanto do ponto de vista institucional quanto das práticas educativas junto às crianças. As dimensões tempo, espaço,

¹ A maioria dos profissionais da instituição são mulheres, havendo dois profissionais do sexo masculino com atuação em sala de aula. Reconhece-se a ocorrência do aumento de homens atuando em turmas de educação infantil, mas, neste estudo, por uma opção política opto pela escrita privilegiando o gênero feminino.

² Neste estudo, utilizo o termo educadora como um sinônimo para professora.

cuidado e atividades pedagógicas constituem as rotinas da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, as rotinas diárias com bebês e crianças bem pequenas³ que frequentam as instituições infantis também constituem o tempo, o espaço, o cuidado e as atividades pedagógicas.

As rotinas são pensadas e elaboradas considerando-se as especificidades da educação infantil; ambiente permeado por diferentes indivíduos com ritmos, características, necessidades, anseios e desejos diversos. Essa heterogeneidade é importante ser mantida nas rotinas, visto que ao homogeneizar os sujeitos acaba-se por tolher as individualidades, levando a rotina, portanto, a apresentar um caráter normatizador, de controle das subjetividades. Nesse âmbito, há que se pensar que

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. (...) Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, 2006, p. 39)

Em relação ao tempo, analisando do prisma cronológico, há que se pensar sua presença na educação infantil como um possível artefato regulador. Na instituição que realizei este estudo, em todas as salas havia relógios colocados em uma altura na qual somente os adultos percebem sua presença. Conforme Barbosa (2006), a presença do relógio nesses espaços tem como função controlar a duração do tempo, porém uma duração determinada a partir da perspectiva e da concepção dos adultos. Ao controlar o tempo, a profissional gerencia e antevê os acontecimentos, minimizando as imprevisibilidades que surgem no cotidiano. Assim, o tempo na rotina, tem um papel pedagógico, pois a incorporação da noção temporal por parte da criança dá-se a partir da previsibilidade da sequência em que os diferentes momentos do dia ocorrem. Não se nega a importância da incorporação dessa noção pela criança, mas, por outro lado, há que se compreender que é uma construção lenta e gradual, adquirida a partir das experiências propiciadas e (re) elaboradas pelo sujeito criança.

³ Terminologia retirada de Barbosa (2010)

O espaço é parte constituinte da instituição e informa muito sobre as concepções educacionais presentes. Considerando que a educação infantil, especialmente sua primeira etapa, compreende um público com necessidades peculiares, há que se pensar nos distintos espaços que compõem esse estabelecimento; para além da sala onde as crianças ficam um maior período e nas possibilidades de organizá-los, visando a contemplar cuidado e educação. A organização espacial precisa permitir que os bebês e as crianças bem pequenas sejam capazes de realizarem explorações, de modo que essas se tornem parte de seu repertório de vivências. Para isso, projetar um ambiente que seja desafiador e seguro, que viabilize viver coletivamente, mas que também respeite os momentos individuais converter-se-á em favorecedor das aprendizagens.

Baseada nos estudos de Barbosa (2006), concordo que

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. (p. 122)

Junto com a autora, compreendo as atividades da rotina da educação infantil, de modo a diferenciar as de cuidado e as de cunho educativo. No entanto, há que ressaltar que o educativo, o pedagógico presente na rotina estabelece-se de forma que se articula com o cuidar. Assim, o cuidar e o educar convergem para um âmbito em que se desenvolvem de modo indissociável. Compreendo que pensar no caráter intrínseco dessa díade corrobora para que a educadora desenvolva uma prática que favoreça a que os diversos momentos que compõem a rotina sejam entendidos como permeados de experiências repletas de significado. Diante dessas colocações, depreende-se que

As atividades de rotina são reiterativas ou recorrentes na vida cotidiana, isto é, aquelas que acontecem todos os dias, como acordar, alimentar-se, tomar banho, vestir roupas e dormir. No entanto, as atividades rotineiras têm um componente especial na faixa etária de 0 aos 6 anos: além de ser a estrutura na qual se apoia a organização do cotidiano, elas são também o conteúdo pedagógico dessa faixa etária. (BARBOSA, 2006, p. 176)

3.2 CURRÍCULO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELABORAÇÃO A PARTIR DE UMA VISÃO DA COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

O foco principal deste subcapítulo é o planejamento; porém pensar inicialmente na questão curricular contribui na compreensão da educação infantil como uma etapa da educação básica permeada pelas especificidades do público atendido.

3.2.1 Currículo para bebês e crianças bem pequenas: uma elaboração que direcione a ação educativa da instituição

A Constituição de 1988, ao reconhecer a criança como sujeito de direito, torna o atendimento em creches e pré-escolas como um dever do Estado. Vinculado a concepção da criança como cidadã de direito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ao integrar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, legitima o caráter educativo nela presente. Desse modo, far-se-ia fundamental articular práticas voltadas ao desenvolvimento de um trabalho direcionado, pensado e estruturado de modo a abranger as singularidades da faixa etária. Levando em consideração que a educação infantil possuía um caráter essencialmente assistencialista, a novidade de fazer parte de um sistema de ensino trouxe, inicialmente, diferentes modos de organização das propostas pedagógicas⁴. Nesse âmbito, Barbosa e Richter (2010) apontam modos de organização curricular constituídos a partir de diferentes concepções e que não consideram os bebês e crianças bem pequenas como participantes nas construções das suas aprendizagens.

Em nosso país (BRASIL, 2009), podemos encontrar basicamente três modalidades curriculares na especificidade da creche:

a) listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento;

⁴ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2013) esclarece-se que o termo currículo, em geral associado à escolarização, pode vir a ser substituído por “proposta pedagógica” ou “projeto pedagógico”.

b) ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas;

c) ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças.

Essas três modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e “escolarizadoras” nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres linguageiros, ativos e interativos. Esses currículos não os consideram em suas primeiras aprendizagens de convivência “no e com o mundo”. São propostas que têm como característica a prescrição advinda de diferentes discursos: da psicologia, da medicina ou enfermagem, do senso comum. (p. 89-90)

Em relação a essas assertivas, exponho as teorias curriculares discutidas por Silva (2007). Segundo o autor, o currículo como um campo de estudos inicia-se com a publicação, em 1918, do livro *The Curriculum*, de Bobbit; momento em que havia preocupação com a educação de massas, as finalidades e objetivos da escolarização, com vistas ao desenvolvimento de habilidades para a ocupação profissional para a vida adulta. A proposta de Bobbit era que a escola apresentasse um caráter industrial, transferindo à escola o modelo de organização baseado em princípios da administração propostos por Frederick Taylor. Em direção oposta, John Dewey encontrava-se “mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia” (p. 23), sendo “importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens” (p. 23), visto que “a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (p. 23). Entretanto, a proposta de Bobbit apresentou-se como mais influente “provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica” (p. 23), uma vez que apresentava um caráter técnico. Nesse contexto “a questão do currículo se transforma numa questão de organização, [...] uma mecânica”. (p. 24)

Na década de 60, inicia-se um movimento que coloca em xeque as concepções curriculares tradicionais presentes, centradas em fundamentos focados na organização e elaboração do currículo, surgindo, desse modo, as teorias críticas

[...] as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. [...] Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2007, p. 30)

As teorias críticas apresentam diversas vertentes. Silva (2007) cita os autores Paulo Freire, Pierre Bordieu, Louis Althusser, Jean-Claude Passeron, entre outros, que discutem a visão técnica presente nas teorias tradicionais e apresentam uma visão crítica em que “começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2007, p. 30). Dentre estas vertentes, resalto a de inspiração neomarxista identificada com o pensamento de Michael Apple, atenta para os conhecimentos materializados no currículo, em que “a preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros [...]” (SILVA, 2007, p. 46) e com as relações de poder que estão envolvidas em seus processos de seleção. Silva enfatiza que “[...] o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder” (2007, p. 49).

Continuando, Silva (2007) apresenta também uma visão curricular de cunho pós-crítico, na concepção dos Estudos Culturais, em que se compreende o currículo como um “campo de luta em torno da significação e da identidade” (p. 134-135). O currículo igualmente é um “artefato cultural”, visto que tanto a instituição do currículo quanto os conhecimentos presentes são forjados a partir de um processo de construção social. Na perspectiva dos Estudos Culturais, “as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas” (p. 136), pensamento que contribui para que o conhecimento escolar e o conhecimento “informal” não sejam concebidos de modo hierarquizado, pois são culturalmente e socialmente elaborados.

Esta teorização de currículo, brevemente apresentada, faz-me compreender que as diferentes noções de currículo estão repletas de significações e concepções, justificadas a partir de inclusões e exclusões. Entendo que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2007, p. 16).

Um currículo para a primeira infância necessita ser pensado em uma perspectiva diferente da educação escolar, esta, tradicionalmente, centrada na transmissão de conteúdos, dado que

o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de

contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação (MEC, 2009, p. 50)

Portanto, o currículo tem de ser pensado para além da compreensão de ser somente uma determinação do ponto de vista legal que necessita ser cumprida, devendo igualmente ser entendido como um registro escrito que expressa às concepções educacionais das instituições, representando os princípios que direcionam sua ação educativa. Dentre esses princípios estão contidos o modo como a instituição concebe a criança e seu desenvolvimento bem como sua concepção de planejamento; que discuto a seguir.

3.2.2 Planejamento na educação infantil: na direção que se tem... uma intenção contém

O ato de planejar requer diversos questionamentos: Por que planejamos? O que considerar no planejamento? Como organizá-lo? O planejamento pode ser compreendido como um registro, uma execução, uma descrição e uma sequência de atividades, apresentando certa linearidade. O planejamento pode ser compreendido, em outra perspectiva, como um ato revestido de intencionalidade e de reflexão por parte da educadora.

Planejar faz parte do cotidiano de qualquer etapa educacional. No âmbito da educação de 0 a 5 anos “[...] planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente” (REDIN, 2012, p. 22). Concebo que a aprendizagem se dá, a partir das relações que serão estabelecidas com o mundo, sendo o papel da educadora o de mediadora entre a criança e os conhecimentos.

Ostetto (2002) apresenta as diferentes formas de organização do planejamento que comumente são utilizadas na educação infantil, junto com as implicações que apresentam no contexto das práticas de sala de aula; as quais se encontram de forma resumida abaixo:

- Planejamento baseado em listagem de atividades

Considera, dentro de sua prática pedagógica, a chamada hora da atividade, em detrimento das atividades que implicam cuidados. A preocupação está centrada no preencher o tempo que as crianças permanecem na instituição, transparecendo um entendimento de criança como passiva e/ou mera receptora das propostas que se apresentam.

➤ Planejamento baseado em datas comemorativas

Dentro desta proposta, considera-se o calendário como direcionador do ato de planejar. O planejamento parte do ponto de vista da educadora, que seleciona as datas compreendidas como relevantes para o trabalho junto às crianças. Nesta concepção, o conhecimento surge de forma fragmentada devido à subordinação das datas; além de não ampliar o repertório cultural das crianças.

➤ Planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento

Esta proposta considera como fator primordial os aspectos do desenvolvimento infantil, contemplando as dimensões física, motora, afetiva, social e cognitiva. Os objetivos de cada dimensão são especificados e influenciam as atividades propostas. Essa concepção de planejamento, incorporando discursos da área da psicologia, por um lado, considera as especificidades do desenvolvimento infantil da criança como desencadeadoras do ato de planejar, e por outro lado, acaba por conceber um padrão universal de desenvolvimento como regra para todas as crianças.

➤ Planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência)

Nesta perspectiva, os temas podem advir da criança, da educadora ou mesmo de situações significativas para o grupo. A partir do tema escolhido se articulam as atividades propostas, as quais se interligam, produzindo uma intencionalidade e significação nos conhecimentos. Um questionamento feito a esse modo de planejar é o fato de um mesmo tema ser imposto aos diferentes grupos que fazem parte da instituição. Também, é preciso cuidar para não se produzir uma mecanização, aplicando-se uma mesma lógica em todos os temas.

➤ Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento

Essa concepção de planejamento surge como uma tentativa de romper com práticas de cunho assistencialista, reconhecendo a educação infantil como um espaço de aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que o conhecimento pertencente a diferentes áreas seria o disparador do planejamento, ampliando as aprendizagens das crianças, mas aproximando a ação educativa desenvolvida às práticas do ensino fundamental.

As concepções de planejamento aqui apresentadas por vezes assumem um caráter escolarizante; encaminhando-se, comumente para a etapa da pré-escola (entre 4 e 5 anos) e não contemplam a faixa etária compreendida entre 0 e 3 anos. Então, pergunto-me o que se deve considerar no planejamento para os bebês e crianças bem pequenas?

Os pequeninhos apresentam especificidades que necessitam ser reconhecidas no planejar. Uma delas é a dependência física que os bebês têm em relação ao adulto, uma das características da primeira infância. Trocar fraldas, alimentar, vestir, lavar as mãos e auxiliar a dormir, são ações constitutivas da rotina e situações repletas de significação; pois as interações realizadas nestes momentos apresentam-se como uma das primeiras experiências da criança no mundo e que a auxiliarão, posteriormente, no desenvolvimento de suas subjetividades. Essas práticas não acontecem ao mesmo tempo. Assim, enquanto uma criança está tendo suas fraldas trocadas, outra está dormindo e uma terceira pode estar envolvida em uma brincadeira. Desse modo, o ambiente da sala necessita estar preparado para que acolher e permitir essas situações simultâneas. Com isso, o ambiente, se bem planejado, configurar-se-á em um local convidativo à criança que realizará explorações, convertendo-as em aprendizagens.

As especificidades do planejamento dos pequeninhos, conseqüentemente, necessitam romper com a lógica da atividade pedagógica, visto que cuidar e educar estão interligados, andam de mãos dadas. Assim, as diversas ações realizadas no transcorrer do cotidiano, permeadas de intencionalidade, visam o desenvolvimento da criança.

Diante do exposto, acompanho as palavras de Ostetto (2002) que questiona o que se entende por atividade na faixa etária de 0 a 3 anos.

Será que o planejamento na educação infantil compreende somente a chamada “hora da atividade”, momento pedagógico por excelência? Se fosse assim, pobres bebês, não poderiam desfrutar dessa hora! Afinal, o que se pode fazer com eles, em meio a tanto choro, fraldas, banhos, mamadeiras, colos, sonos? “Nem falam, nem andam, completamente dependentes... Não há muito o que fazer com eles, ou melhor, não dá para fazer “atividade pedagógica”, só cuidar...” reclamam alguns educadores. Essa reclamação revela, justamente, a especificidade da educação infantil. O que parece problema, para lidar com os bebês, é característica primeira da instituição que os atende: prover-lhes cuidado e educação (OSTETTO, 2002, p. 191).

Nesse sentido, compreendo o planejamento como uma ação intencional, e que será direcionada levando-se em conta as concepções de criança e de processo educativo que a educadora possui, assim como qual é o seu entendimento do papel que a instituição de educação infantil tem para a comunidade em que está inserida.

A instituição de educação infantil em que foi realizado este estudo não apresenta em sua proposta pedagógica um modelo de planejamento; porém consta como forma de organização da ação educativa a pedagogia de projetos, proposição em que criança e professor são considerados sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, compreende-se que “planejar, então, é mais do que listar atividades, materiais, fazer planos e executá-los. É permitir-se ousar, errar, acertar, começar novamente, voltar atrás, ir adiante, dar voltas... [...]” (REDIN, 2012, p. 37). Ao planejar a educadora precisa manter uma atitude crítica e reflexiva de sua prática e permitir-se vislumbrar a caminhada conquistada junto com o grupo de crianças, contribuindo assim para que consiga pensar situações que possibilitem novas aprendizagens.

3.3 VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS

Nesta seção, apresento considerações sobre vivências matemáticas na educação infantil que darão base para futuras aprendizagens, a partir das orientações contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), voltadas ao trabalho para a primeira infância; e a partir de considerações realizadas por Kátia Smole (2003) e Luciana Corso (2008), que apresentam em

determinados pontos de seus estudos uma conexão entre a matemática e a literatura infantil.

3.3.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento elaborado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), possui como objetivo principal contribuir para a realização do trabalho educativo junto às crianças da educação infantil, a partir da articulação de diferentes áreas como Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, caracterizadas no referido documento como pertencentes ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo.

A elaboração desse documento simbolizou “[...] um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches [...]” (p. 7); reconhecendo que além do cuidado, as instituições infantis passam a configurar-se como local onde as aprendizagens são potencializadas. Desse modo, o cuidar e o educar assumem um patamar de igualdade, devido ao seu cunho indissociável.

O documento salienta o objetivo socializador que as instituições infantis possuem, dado que esse espaço oportuniza às crianças acesso e ampliação aos conhecimentos da realidade social e cultural (p. 7).

3.3.2 A Criança e a Matemática

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil inclui uma seção voltada ao ensino da matemática nomeado A criança e a matemática, apresentado com uma Introdução, Objetivos, Conteúdos e Orientações Didáticas para a etapa creche e etapa pré-escola. O documento, na parte relativa a introdução, expõe que “fazer matemática é expor ideias próprias, escutar a dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista [...]” (p. 207); colocando, desse modo, a criança como sujeito ativo na elaboração do conhecimento da matemática.

Com relação à presença da matemática na educação infantil e às práticas vigentes, o documento (1998, p. 209-212) veicula a ideia de que a repetição, a memorização e associação, a manipulação de objetos para o desenvolvimento da abstração, as atividades pré-numéricas para a construção do número e os jogos como desencadeadores das noções matemáticas são ocorrências que convivem de modo contrastante, pois compreendem a construção do conhecimento através de perspectivas em que não se verifica a reflexão do sujeito.

3.3.3 Vivências de bebês e crianças bem pequenas que oportunizarão aprendizagens matemáticas futuras

No Referencial⁵, o objetivo para a abordagem da matemática com crianças de 0 a 3 anos é “estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.” (p. 215). Assim, não se caracteriza como um objetivo “fechado”, visto que as primeiras incursões em relação aos conhecimentos matemáticos têm a intenção de oportunizar aos pequeninos o desenvolvimento de capacidades que o auxiliem na elaboração de um alicerce matemático, através das elaborações construídas por eles. Nessa direção, em relação às experiências visando uma futura aprendizagem matemática para a educação de crianças de 0 a 5 anos, o Referencial orienta que no planejamento as experiências e os aspectos cognitivos sejam contemplados e se considere também uma perspectiva interdisciplinar na maneira em que o conhecimento é construído. Nesse contexto

a construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras de naturezas diferentes e igualmente importantes, tais como comunicar-se oralmente, desenhar, ler, escrever, movimentar-se, cantar etc. (BRASIL, 1998, p. 217)

No que concerne às experiências matemáticas na educação de crianças de 0 a 3 anos, o documento defende que se priorize a

- utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos

⁵ A partir de agora nomearei o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como Referencial.

diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária;

- manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc. (BRASIL, 1998, p. 217-218)

As orientações voltadas ao trabalho pedagógico na faixa etária de 0 a 3 anos ressaltam que devido ao fato dos bebês e crianças bem pequenas estarem estabelecendo suas primeiras conexões e aproximações com o mundo, as práticas presentes na cotidianidade das instituições de educação infantil configuram-se em um espaço favorecedor ao trabalho envolvendo vivências matemáticas. Nesse sentido,

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar a seu modo a sequência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc. (BRASIL, 1998, p. 213)

Em relação à utilização de histórias, Corso (2008) e Smole (2003) esboçam o papel da literatura como um importante apoio à área da matemática. Cabe ressaltar que o manuseio de livros e a contação de histórias fazem parte das já citadas práticas em educação infantil.⁶

Corso (2008) em sua tese estudou sobre as dificuldades nas áreas da leitura e matemática. Sobre a área da matemática, disserta sobre dois tipos de conhecimentos matemáticos: os conhecimentos informais e os conhecimentos formais. Os conhecimentos matemáticos informais são aqueles presentes na cotidianidade e, por sua utilidade recorrente, quase não percebemos que têm uma relação estreita com a matemática. A autora esclarece que

Mesmo antes de entrar na escola, as crianças são naturalmente expostas a ambientes físicos e sociais que são ricos em oportunidades matemáticas.

⁶ Para ampliar esta discussão, recomendo a dissertação de mestrado de Denise Soares Arnold, intitulada “Matemáticas presentes em livros de leitura: possibilidades para a educação infantil”, trabalho em que a autora identifica e classifica livros de leitura destinados a crianças de 4 a 6 anos, além de planejar e desenvolver atividades com crianças da faixa etária anteriormente citada.

As crianças se deparam com a noção de quantidade no mundo físico, com a contagem de números no mundo social, e com idéias matemáticas no mundo da literatura. (CORSO, 2008, p. 57)

Sobre conhecimentos matemáticos formais, a autora descreve que são aqueles aprendidos na escola, organizados, lógicos e pré-definidos. Somar, diminuir e reconhecer formas geométricas são algumas das aprendizagens na área da matemática desenvolvidas dentro das instituições escolares. Esses dois tipos de conhecimentos devem ser desenvolvidos na educação escolar de modo a que estejam conectados.

Retomo os conhecimentos matemáticos informais, pois a referida autora ilustra de modo preciso, características do mundo físico, mundo social e do mundo da literatura.

Em um ambiente físico, que é rico em informação e eventos quantitativos, a criança encontra objetos pequenos que pode manipular, contar e com os quais pode fazer diversos arranjos. [...] A criança encontra, também, um mundo social que lhe oferece experiências matemáticas importantes. Ela ouve o adulto contar, o vê usando dinheiro, observa os números nos ônibus, nas casas, nos telefones, nos programas de televisão. [...] A literatura infantil oferece estórias que envolvem a elaboração da noção de quantidade. Por exemplo, na estória “Os Três Ursos” aparecem três camas, três potes e três cadeiras que variam de acordo com a idade e o gênero dos ursos [...] (CORSO, 2008, p. 57-58)

Smole (2003), no livro “A Matemática na Educação Infantil: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Prática Escolar”, descreve em um dos capítulos a relação entre a matemática e a linguagem. De certo modo, há uma imbricação entre essas áreas, pois a matemática “serve-se”, muitas vezes, da oralidade; utilizando assim da palavra para representar o que está sendo lido e/ou dito.

O potencial entre matemática e linguagem pode, segundo a autora, ser desenvolvido através da “conexão com a literatura infantil” (p. 67). Para que este envolvimento seja efetivo, há que se considerar a necessidade da realização de um planejamento; no sentido de fazer uma seleção de livros adequados e organizar o ambiente em que a história será lida.

O envolvimento entre essas duas áreas na educação infantil contribui para que a criança vá construindo as primeiras ideias que podem se constituir em uma base para a elaboração do pensamento matemático.

Na faixa etária entre 0 e 3 anos, as noções de quantidade fazem parte dos conteúdos a serem abordados (BRASIL, 1998) e estabelecer conexões entre as personagens, como no caso da história os Três Ursos (conforme descrito em Corso, 2008, p. 58) e/ou Os Três Porquinhos, colabora para o desenvolvimento dessa habilidade.

Cabe ressaltar que a literatura dentro da prática pedagógica precisa ser vista, também, fora de um enfoque educativo. Não concordo com uma prática cristalizada nas escolas, em que o texto deve ser usado de modo a ser um pretexto para o desencadeamento de aprendizagens. As histórias infantis devem estar disponíveis pelo prazer do manuseio, pelo prazer de visualizar as imagens, entre outros prazeres.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta seção, apresento a metodologia utilizada na realização deste estudo. Início, contextualizando a instituição escolhida para efetivar o trabalho de campo.

4.1 A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO

O estudo foi realizado em uma instituição pública de educação infantil da região central de Porto Alegre; local em que desenvolvi o estágio curricular para o Curso de Pedagogia da UFRGS. O motivo dessa escolha foi a familiaridade que possuía com a equipe docente dessa instituição.

Nessa instituição, atualmente são atendidas aproximadamente 100 crianças, organizadas em 8 turmas. Há duas turmas, com crianças entre 04 e 18 meses, chamadas de Berçário 1 e Berçário 2. Há duas turmas que atendem crianças entre 18 meses e 24 meses, chamadas de Maternalzinho 1 e Maternalzinho 2. Também há duas turmas chamadas de Maternal 1A e Maternal 1B, que recebem crianças entre 24 e 30 meses. Por último, as turmas denominadas de Maternal 2A e Maternal 2B têm crianças de até 3 anos e 11 meses.

Na turma Berçário 1, atuam 04 (quatro) professoras por turno e as turmas Berçário 2, Maternalzinho 1 e Maternalzinho 2 contam com 03 (três) professoras por turno. Na Maternal 1A, atuam duas professoras por turno, enquanto que na Maternal 1B atuam uma professora e um professor no turno da manhã e duas professoras no turno da tarde. Na turma Maternal 2A, atuam 2 (duas) educadoras por turno; e na Maternal 2B 01(uma) professora pelo período da manhã e 01 (um) professor à tarde. Assim, nesta instituição trabalham 38 professoras e 2 professores. A instituição funciona de segunda à sexta-feira, das 7h30min às 18h30min.

O grupo conta também com uma profissional no setor pedagógico, que apresenta como formação uma especialização em educação infantil; profissionais do setor de nutrição, divididos entre cozinha, lactário, nutricionista e técnica em nutrição; setor de enfermagem, que conta com uma enfermeira e um técnico em enfermagem; setor de psicologia com duas psicólogas, atuando em turnos diferentes; no que concerne a limpeza e conservação das dependências, a instituição conta com a atuação de seis profissionais.

A instituição oferece também aulas especializadas de educação física para todas as turmas, com 40 minutos de duração. Nessas oportunidades duas profissionais com formação na área, oferecem bolas, bambolês e caixas, realizando propostas que auxiliem no desenvolvimento motor; porém, também possibilitando a livre exploração dos materiais pelas crianças.

A instituição possui um amplo espaço físico, com dependências em bom estado de conservação. Possui 08 salas destinadas às turmas atendidas, sendo a do Berçário 1 a que possui um espaço amplo, visto que os bebês necessitam de um amplo espaço para realizarem seus deslocamentos; um refeitório utilizado pelas turmas a partir do Maternalzinho 1, uma cozinha, um setor de lactário, uma sala de multiatividades, uma ludoteca, dois banheiros grandes, dois pátios com árvores e caixas de areia.

Em relação à rotina da instituição, os horários mais “gerais” são os destinados à alimentação. Às 9h é servido um lanche, geralmente composto por frutas; o almoço ocorre entre 11h e 11h30min; já o lanche da tarde é oferecido às 14h e um reforço alimentar acontece entre 16h e 16h30min. Atualmente, há uma organização dos horários em que pode ser utilizado o pátio; isso deve ocorrer em decorrência da proximidade do verão. Desse modo, o pátio pode ser utilizado a partir das 16hs, horário em que a incidência solar é menor.

Como já descrito anteriormente, a instituição funciona das 7h30min às 18h30min, sendo que a maioria das crianças chega à instituição entre 07h45 min e 09h, e a “saída” para casa tem seu início a partir das 17h30min.

4.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este trabalho investigativo configura-se como qualitativo. Concordo com Godoy, quando defende pesquisas qualitativas afirmando que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada” (1995, p. 21). Acrescento, ainda, que em um estudo de natureza qualitativa “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

Dentre vários tipos de pesquisas qualitativas, escolhi realizar uma investigação inspirada nos estudos de caso, pois conforme Godoy este tipo de

pesquisa “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (1995, p. 25). Neste estudo, busco analisar “uma situação em particular”, a saber, o ato de planejar, e mais especificamente, um aspecto específico desse ato, a escolha de vivências matemáticas que possam impulsionar futuras aprendizagens matemáticas, de três professoras de uma determinada instituição de Educação Infantil. Em direção similar, concordo que

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21)

Para construir o conjunto do material empírico, escolhi como instrumentos as entrevistas semiestruturadas, considerando que, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (Lüdke e André, 1986, p. 34). Outra característica importante da entrevista semiestruturada é proporcionar

[...] uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. (OLIVEIRA, 2008)⁷.

Assim, priorizei as entrevistas como instrumentos para a construção do conjunto de materiais empíricos, tendo em vista o curto período de tempo que temos para a realização do estudo que compõe os Trabalhos de Conclusão de Curso.

4.3 PONTO DE PARTIDA: A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Escolhi entrevistar uma profissional de cada tipo de turma: uma das turmas de Berçário, uma das de Maternalzinho, uma das de Maternal 1 e mais outra das de Maternal 2. Como havia mais de uma ou um profissional que trabalhavam nessas

⁷ Documento Eletrônico sem numeração de página

turmas, o fator preponderante para a escolha foi a titulação, ou seja, precisaria ter a formação superior concluída, que neste estudo, trata-se da Licenciatura em Pedagogia.

Assim, seriam 4 professoras. Entretanto ocorreu uma grave situação familiar que impediu uma das participantes de ser entrevistada. Assim, entrevistei três profissionais. Um fato que não tinha planejado foi uma das educadoras solicitar o conjunto de questões antes da entrevista. Conforme o pensamento de Alasuutari (apud Silveira, 2002, p. 126) “entrevistados não respondem a perguntas sem possuírem alguma concepção sobre a situação em que estão se envolvendo [...]”. Minha resposta foi positiva, entendendo esse pedido como uma necessidade da entrevistada se preparar e estar segura que saberia responder às questões.

As entrevistas foram realizadas em data e horário previamente combinados. As definições relativas a horário ocorreram baseadas nos momentos em que as entrevistadas não estariam desenvolvendo trabalho com o grupo de crianças, o que coincidia com os períodos de aulas especializadas. Assim, a duração dos momentos de entrevista foi de, aproximadamente, 40 minutos, tempo que os profissionais de Educação Física realizam o atendimento junto às crianças.

As entrevistas aconteceram em outubro de 2016 e em dois espaços da instituição. A entrevista com a profissional da turma de Berçário foi na sala destinada ao Setor de Psicologia, pois essa turma realiza as atividades de Educação Física na própria sala. As demais entrevistas foram realizadas nas salas de trabalho de cada profissional. Abaixo, apresento uma breve descrição de cada participante da pesquisa.

A primeira profissional entrevistada foi a professora Cristal, que exerce suas atividades docentes na turma de Berçário 1. Possui graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, concluídas em 2005 e 2014. Atua como professora na instituição há 04 anos e meio e, no contra turno, trabalha como babá de uma menina de 04 anos. Descreve-se como uma profissional bastante sensível, característica que, segundo ela, a fez optar por trabalhar sempre nos grupos etários relativos ao Berçário. A professora Ana Júlia, segunda entrevistada, possui graduação em Pedagogia, concluída no primeiro semestre de 2016. Atua no Maternalzinho 1, e seu ingresso na instituição se deu no início do ano letivo. Apresenta-se como uma professora que sempre está “em busca do melhor”; tentando fugir da “mesmice” através da escuta de suas colegas e pesquisando

materiais que enriqueçam sua prática pedagógica. A última entrevistada, professora Daniela, possui graduação em Pedagogia, concluída no segundo semestre de 2014. Atua no Maternal1B, tendo ingressado no quadro de professores da instituição em fevereiro de 2015. Descreve-se como uma profissional com escuta atenta as vivências e vontades das crianças, colocando-as assim como prioridade em sua prática pedagógica.

Para fins de registro das entrevistas, as mesmas foram gravadas em aparelho de áudio e sua transcrição feita na íntegra. Os dados obtidos serão mantidos em sigilo, respeitando os preceitos éticos que regem a pesquisa.

Anterior ao início da entrevista ocorreu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, momento em que as professoras concordaram em participar deste estudo, ficaram cientes de que seus nomes seriam mantidos em sigilo e de que eu poderia utilizar trechos de suas entrevistas em meu trabalho.

As questões utilizadas para as entrevistas foram divididas em dois blocos. O primeiro bloco foi direcionado a aspectos mais individuais da entrevistada, versando sobre os itens apresentados abaixo. Também solicitei que cada entrevistada apresentasse um nome para ser sua denominação neste texto.

- Contexto familiar
- Relacionamento com crianças fora do ambiente escolar
- Formação acadêmica
- Pensamento pedagógico sobre infância
- Visão sobre conhecimentos matemáticos para as crianças bem pequenas
- Características profissionais de cada uma

O segundo bloco de perguntas teve sua elaboração baseada em questões relativas ao planejamento, relacionadas à organização e escolhas no ato de planejar; conjuntamente com saberes, aprendizagens e conhecimentos necessários ou adequados à faixa etária compreendida nesta pesquisa.

- Como acontecem os momentos de organizar teu trabalho junto ao grupo de crianças?
- Como escolhe o que fazes com as crianças? Em que te baseias?
- O que é necessário às crianças saberem/aprenderem na faixa etária em que atuas?
- O que tu como pedagoga precisas ensinar para as crianças?
- Consegues perceber como as crianças bem pequenas interagem com estes conhecimentos?

Após as entrevistas, o ato de transcrição acabou sendo um momento que demandou tempo e paciência, porém revestido de aprendizagens. Ouvir, pausar,

escrever, ouvir novamente, reler o transcrito propiciou-me estabelecer as unidades de análise.

As unidades de análise que organizei ao examinar as entrevistas foram três, e as denominei:

- A criança como foco central do planejamento
- Conhecimentos matemáticos encontrados na rotina e/ou planejamento das crianças de 0 a 3 anos
- Docência compartilhada

5 ANÁLISES

Neste capítulo, apresento a análise do material empírico construído a partir das entrevistas realizadas com as professoras de uma instituição de educação infantil. O capítulo foi dividido em três partes correspondentes a cada uma das unidades analíticas que organizei. A primeira unidade corresponde à centralidade dada à criança no direcionamento do planejamento. A segunda unidade trata dos conhecimentos matemáticos presentes na rotina ou planejamento no entendimento das professoras. A terceira unidade retrata a presença, na instituição do estudo, da docência compartilhada e como essa prática produz efeitos no planejamento.

5.1 A CRIANÇA COMO FOCO CENTRAL DO PLANEJAMENTO

As escolhas que as professoras realizam no momento de planejar apresentaram a premissa de contemplar a criança como elemento central do planejamento. Ao se entender a criança como direcionadora do planejar, há que se considerar que não existe uma concepção padronizada de infância, conforme a fala da Professora Ana Júlia.

[...] depois que a gente lê bastante, a gente conversa, a gente debate, o nosso olhar vai se ampliando; e eu via as crianças como iguais anteriormente, antes de fazer faculdade mesmo, eu via “*ah, criança é criança*”. Mas só que, depois, com o passar do tempo e estudando, enfim, participando de debates e as próprias trocas em sala de aula e também depois que a gente vai adquirindo experiência, a gente vê que, na verdade, existem infâncias e infâncias, que as crianças não são iguais; são sujeitos que pensam também, que também têm as suas hipóteses, as suas ideias, e trazem muita coisa, acrescentam muito, não importa a idade. (Professora Ana Júlia)

Reconhecer a infância como plural é admitir que esta “[...] não é uma experiência universal, nem natural, de duração fixa, mas está vinculada aos significados dados pela cultura e pela história individual de cada um” (BARBOSA, 2006, p. 73-74). Assim, neste trabalho considero infância como uma construção cultural, cambiante em cada momento histórico.

A professora Ana Júlia, ao apresentar seu olhar sobre a infância, legitima a criança como um sujeito que tem um modo peculiar de pensar, de elaborar

hipóteses, de apresentar ideias; reconhecendo que essas singularidades da criança necessitam ser incorporadas na prática pedagógica cotidiana. Com a valorização dessas ações, a criança passa a ser compreendida como participante ativa dentro das propostas de planejamento. Nesse contexto

Ao valorizar a observação e a escuta das crianças, estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar. É a presença sutil do adulto implicado, comprometido com a escuta da criança e do grupo, e sensível aos momentos tensos de descobertas do outro. A observação das crianças significa notar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas. (MEC, 2009, p. 102).

O olhar sobre a criança, ou melhor, sobre as diferentes crianças do grupo, faz com que a professora perceba que o planejamento é delineado diariamente. Um planejamento que tem a criança como direcionadora considera que seus interesses não são fixos, que podem variar de acordo com o transcorrer do tempo. Diferentes acontecimentos, no caso dos bebês e crianças bem pequenas, vão surgindo; a aquisição dos movimentos para se deslocar e das primeiras palavras são algumas das aprendizagens que podem modificar o interesse das crianças, visto que ao conseguir deslocar-se com maior autonomia, por exemplo, há um mundo a se explorar. A fala da professora Ana Júlia traduz essa construção constante, a partir de novos propósitos.

[...] logo que começou o ano, a gente conversando com os pais, vendo a questão das crianças, os interesses delas; ainda que muito pequenas; a gente foi [...] construindo algumas ideias; e em cima disso, a gente tá construindo ainda ao longo do ano. (Professora Ana Júlia)

Outro aspecto encontrado nas falas e que converge no entendimento da criança como foco central do planejamento é a valorização das vivências e experiências das crianças. Considero que, anterior ao ingresso na instituição de educação infantil, os pequeninhos foram se constituindo através das experiências que lhe foram proporcionadas; sendo estas, parte de sua bagagem social, afetiva e cognitiva. Logo, a criança possui uma gama de conhecimentos que podem ser mobilizados quando necessários. Valorizar as experiências e vivências da criança contribui para desencadear uma ação educativa que integre novos conhecimentos e,

consequentemente, novas aprendizagens repletas de significação. Esse enfoque é enfatizado na fala da professora Daniela.

[...] tento sempre valorizar muito o que as crianças trazem. Acho que isso *tá* muito presente no meu trabalho e [no] da Fabi esse ano todo. A gente prioriza primeiro que as crianças se sintam bem dentro desse espaço; fazer uma boa adaptação; para que ela se sinta segura, pra depois desenvolver um trabalho mais pedagógico. Não que a adaptação não tenha um lado pedagógico, tem também; mas de ela reconhecer esse espaço como dela também [...]
(Professora Daniela)

Observar as necessidades do grupo garante uma prática em que a criança se reconheça pertencente aquele espaço, aquele grupo e, em consequência disso, se sinta acolhida para poder expressar, pelos gestos ou pela fala, seus interesses, anseios e curiosidades. O observar, descrito no início deste parágrafo, baseia-se primordialmente na educadora direcionar seu olhar à criança como um todo; treinar, exercitar sua escuta com vistas a tornar sua prática permeada de intencionalidade. Nesse sentido, o

... ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta. [...] É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. [...] A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa. (OSTETTO, 2003, p. 194)

Retomando esse aspecto do olhar e da escuta, ressalto que essas ações converter-se-ão na relação que a educadora desenvolve com o grupo de crianças. Sensibilidade e afetividade são sentimentos que derivam da construção desse olhar atento e dessa escuta atenta. Esse enfoque corrobora com uma prática que venha a considerar o planejamento como passível de sofrer alterações, quando a professora entende a flexibilidade do seu planejar. A sensibilidade docente dentro da rotina para mim significa entender que não se consegue ter o domínio de possíveis sentimentos que poderão aparecer entre o grupo de crianças.

O olhar, que se transfigura em sensibilidade para entender a flexibilidade na rotina fica presente na fala da professora Cristal e também na fala da professora Daniela.

[...] mas, eu acho que pra quem tem prática escolar, sabe que num berçário é complicado a gente seguir a risca aquele planejamento. A gente tem as ideias todas [do] que a gente quer fazer, [...] mas a gente não sabe se especificamente naquele dia a gente vai conseguir fazer, por que às vezes estão todos os bebês chorando, às vezes estão todos calmos. Às vezes é possível, às vezes não é. (Professora Cristal)

[...] planejamento bem aberto a mudanças; não é aquela coisa fixa, que isso tem que acontecer hoje, mesmo que a turma não esteja num momento propício pra que aconteça. A gente deixa ele transitar conforme a nossa turma tá; por que também é uma questão de respeito às crianças; não querer impor que eles façam aquela atividade mesmo que o tempo não esteja contribuindo ou eles não estejam bem para aquilo. (Professora Daniela)

Nessa direção, concordo com a autora quando afirma que

Reaprender a olhar é preciso! Essa é uma das principais dificuldades que devem ser enfrentadas para que a educadora pegue nas mãos o seu fazer, faça sua história, construa a sua experiência, considerando que “a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante” (Weffort, 1995, p.13) e, por consequência, neste aprendizado de projetar o cotidiano. (OSTETTO, 2003, p. 195)

Diante das falas apresentadas e analisadas e da afirmação de Ostetto, entendo que o fato da criança ser a direcionadora do planejamento depende, em muito, do olhar da professora; um olhar que incorpore atravessamentos de sensibilidade; um olhar que contribua para que a educadora perceba as singularidades do seu trabalho; um olhar que ofereça suporte à educadora para que possa ser crítica em relação à sua prática.

5.2 VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS NAS ROTINAS DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Ações como contar, calcular, ordenar, medir, ler as horas estão presentes no nosso cotidiano e envolvem a utilização de conhecimentos advindos do que chamamos de Matemática. Desse modo, desde o nascimento, as crianças convivem com situações em que práticas matemáticas estão presentes.

Como já escrevi, as vivências e experiências das crianças qualificam seus conhecimentos construídos. Essas vivências e experiências ocorrem, primordialmente, a partir das interações que a criança estabelecer com situações em

que estejam presentes as elaborações de conhecimentos, dentre os quais, as vivências matemáticas.

A abordagem das vivências matemáticas na educação de crianças de 0 a 3 anos tem como finalidade aproximar algumas noções matemáticas presentes no cotidiano, conforme já descrito no capítulo anterior, quais sejam, as noções de quantidade e de espaço. A professora Cristal, em sua fala, corrobora com essas proposições.

Acho que são importantes as noções de quantidade [...], não pra bebê assim da minha faixa etária que eu trabalho que é tipo, a partir de quatro meses. Mas enfim, acho que a partir de um ano, dois, acho que já dá para trabalhar noções de quantidade até com o pratinho de comida, quanto que vai servir, se mais, menos. Noções espaciais, acho que também tem a ver com quantidade, também de, né, de ter noção de espaço. (Professora Cristal)

Para os bebês, o trabalho na Educação Infantil relativo às noções de espaço, envolve os primeiros deslocamentos que a criança realiza, de modo autônomo, a partir do ato de engatinhar. Essa é uma situação potencial, da qual a educadora pode elaborar um contexto em que a criança se sinta desafiada a elaborar hipóteses; conforme fala da professora Ana Júlia.

[...] a matemática tá no momento em que, por exemplo, crianças tão pequenas entram (...) [em] uma caixa e depois não conseguem sair, sabe; a questão do espaço, da, resolução de problemas mesmo sabe; *“como é que eu vou fazer, e se eu tirar um pé, e se eu colocar aqui, e se eu fizer a caixa cair”*; sabe, eu acho que isso é geometria espacial; isso é, sabe, resolução de problemas. Eu vejo a matemática em muitos momentos. (Professora Ana Júlia)

A resolução de problemas, relatada na fala anterior, é a busca pela solução a uma situação em que a criança é desafiada, porém “não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem e em interação com novos desafios” (BRASIL, 1998, p.33). Nessas circunstâncias, a educadora necessita observar o grupo, inferir quais experiências já foram conquistadas, para assim elaborar situações que fundamentem novas vivências na ação de conhecer o mundo social. Nesse sentido, a organização do espaço para que novas experimentações possam ser realizadas, contribui para a elaboração sucessiva de novas aprendizagens. Diante das colocações, faz-se necessário perceber que

as modificações no espaço, a construção de diferentes circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar – subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo – permitem a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo, ampliando experiências. (BRASIL, 1998, p. 218)

Com a aquisição da linguagem, os conhecimentos matemáticos, conjuntamente, ampliam-se. Situações em que a contagem oral possa e/ou precise ser utilizada fazem parte deste contexto. Assim, ao escutar a educadora contar quantas crianças se encontram presentes na sala, e contar ao seu modo é uma ação realizada pelas crianças, quando sentem a necessidade dessa prática ser empregada; conforme descrito no relato da professora Daniela.

[..] a matemática entra em todos os momentos; assim, até quando a gente nem percebe que a gente tá trabalhando algum conhecimento matemático, ele tá ali. Na contagem de crianças, na ordenação dos brinquedos [...] ordenando os cavalos, os cachorros; de contar *“um, dois, três e já”*, de entender que vai ter um momento em que vai começar a corrida e que essa corrida tem um trajeto. Quando a gente faz um círculo, ele é redondo [...] A Mariana é uma que faz assim, senta todo mundo na mesa e ela conta: *“Um, dois, três ... onze. Hoje a gente tem onze crianças. Ah, a gente tem 6 meninas na turma, a gente tem cinco meninos na turma”*. (Professora Daniela)

Desse modo, as situações presentes e/ou proporcionadas em sala servem como estimuladores na construção dos conhecimentos matemáticos, porém, não de modo isolado. Há que se considerar que, no contexto da educação infantil, o brincar é a atividade pela qual a criança experimenta o mundo (MEC, 2009, p. 70) e faz parte de sua cotidianidade. Propiciar momentos em que o brincar esteja presente estimula a participação das crianças nas propostas que se apresentarem. Nesse contexto, conhecimentos matemáticos podem advir das diversas circunstâncias existentes na rotina; com isso

As situações cotidianas oferecem oportunidades privilegiadas para o trabalho com a especificidade das idéias matemáticas. As festas, as histórias e, principalmente, os jogos e as brincadeiras permitem a familiarização com elementos espaciais e numéricos, sem imposição. Assim, os conceitos matemáticos não são o pretexto nem a finalidade principal a ser perseguida. As situações deverão ter um caráter múltiplo para que as crianças possam interessar-se, fazer relações sobre várias áreas e comunicá-las. (BRASIL, 1998, p. 218)

A professora Daniela relata uma situação familiar trazida por uma criança, quando a mesma presencia um momento cotidiano que envolve a manipulação de dinheiro por parte de sua mãe. Dessa vivência, surgem aprendizagens que se transformam em foco de conversa ou de trabalho, através da interação com a professora, conforme transcrito abaixo.

A Isabela, até esses tempos, trouxe uma coisa até muito engraçada. A gente não fala aqui de preços, valores, essas coisas; mas a gente falou de um sapato que ela *tava* usando, e ela disse: “*A minha mãe que comprou e foi bem caro*”. Eu não sei qual a noção de caro e barato que ela tem, mas ela de certo ouviu isso de alguém, e trouxe isso. (Professora Daniela)

As experiências proporcionadas pela situação relatada acima, entre outras possíveis, “são manifestações de competências, de aprendizagem advindas de processos informais [...], sobre as quais não se tem planejamento e controle” (BRASIL, 1998, p. 213). Neste contexto, a organização de um planejamento se faz essencial. Um planejamento permeado por situações intencionais nas quais ocorram intervenções em que a criança seja capaz de elaborar hipóteses, auxiliando-a, assim, a se ampliar seus modos de entender o mundo social. Tendo em vista a importância de

Reconhecer a potencialidade e a adequação de uma dada situação para a aprendizagem, tecer comentários, formular perguntas, suscitar desafios, incentivar a verbalização pela criança etc., são atitudes indispensáveis do adulto. Representam vias a partir das quais as crianças elaboram o conhecimento em geral e o conhecimento matemático em particular. (BRASIL, 1998, p. 213)

5.3 DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A docência compartilhada foi um aspecto que apareceu de modo recorrente nas falas das educadoras entrevistadas, evidenciando ser importante quando falam e refletem sobre modos de organizar o planejamento.

A docência compartilhada é priorizada na instituição deste estudo, apresentando-se em todas as turmas atendidas. Mesmo na turma em que há somente um profissional por turno ocorre a docência compartilhada, visto que o

grupo de crianças é atendido por dois profissionais, que possuem formação, crenças e princípios diferentes, mas que se “unem” de modo a organizar um espaço educacional que promova aprendizagens significativas.

Em relação ao planejamento, o mesmo é realizado semanalmente, conforme a fala da professora Cristal, transcrita abaixo

[...] essa é uma questão também que eu não posso falar só por mim, por que aqui a gente trabalha em docência compartilhada, né. Mas, assim, como a gente normalmente se estrutura: a gente faz o planejamento semanal [...] (Professora Cristal)

Não me foi possível entender de forma mais aprofundada como as educadoras efetivamente se estruturam para realizarem seu planejamento. A fala da professora Ana Júlia traz indícios de como esse momento vem sendo elaborado.

Então, neste momento, onde nos estamos, a gente tem só um momento na semana que, de fato, nos conseguiríamos sentar pra conversar, enfim, fazer um planejamento legal, que é nas terças-feiras; as crianças têm quarenta minutos de educação física [...]. Já aconteceu de várias vezes, a gente ficar semanas sem Educação Física. (...) Então, não tínhamos, de fato, um momento legal de sentar, sem as crianças. Por que tu até consegue meio que conversar, fazer um esboço, mas sempre com aquela coisa do [ficar] “de olho”, pegando um, olhando pra outro; então, é bem difícil assim, no momento da sala de aula. (Professora Ana Júlia)

A educadora Ana Júlia fala sobre uma necessária organização em que sejam propiciados momentos e espaços adequados para a ação de planejar, pois essa ação caracteriza-se por ser um processo de troca de conhecimentos, de interação entre os profissionais e de elaboração de propostas que sejam significativas. Em direção similar a essa colocação, exponho a fala da professora Ana Júlia,

Acho que a gente deveria ter um momento que a gente pudesse sentar e, de fato, planejar. Sem a presença das crianças, que a gente pudesse fazer em grupo e essa troca também, que a gente havia conversado agora; mas tipo, de trocar com as outras turmas. Eu acho muito importante a questão da troca. (Professora Ana Júlia)

Os momentos/espços em que o planejamento é realizado são nas “brechas” encontradas no cotidiano da instituição, conforme observado na primeira fala da professora Ana Júlia e compartilhada, também, na fala da professora Daniela

Aqui, a gente não tem um momento específico para isso. Apesar da gente já ter reivindicado, já ter proposto ideias, não foi aberto um diálogo sobre isso. Então, eu e a Fabi, a gente encaixa nos momentos que a gente consegue. Por exemplo, nos horários de educação física ou nos horários de sono [...] (Professora Daniela)

As situações relatadas pelas educadoras não inviabilizam o ato de planejamento; no entanto, há que se ressaltar que, repito, o planejamento é uma ação intencional, necessitando, portanto ser pensada e repensada. O planejar é uma atitude crítica da educadora perante seu trabalho, demandando assim tempo e espaço adequados.

Um aspecto na docência compartilhada evidenciado como positivo, como a própria denominação ressalta é a ação de compartilhar. Compartilhar não só o grupo de crianças, mas também os anseios, os medos, as ideias [e, por que não, os ideais]. Essa noção aparece na fala da professora Daniela.

Eu e a Fabi, a gente conversa bastante sobre isso. A gente sabe que a gente tem maneiras de lidar diferentes, maneiras de encarar diferentes; mas a gente sabe que isso faz a nossa docência compartilhada muito equilibrada. Ao mesmo tempo em que ela tem uma ideia e chega muito eufórica, eu vou acalmando pra gente conseguir definir qual a ideia, que caminho a gente vai seguir [...] (Professora Daniela)

Desse modo, a docência compartilhada é pensada como uma relação de parceria, uma parceria em que há a escuta do outro, uma escuta atenta, em que se consegue expor pensamentos com vistas a criar um trabalho sólido e qualificado. Assim, o ato de compartilhar a docência agrega, pois

[...] é justamente em face desta correlação que a atividade docente deve, sim, ser realizada de forma a propiciar o compartilhamento. Compartilhar quinhões de conhecimentos e de dúvidas, de saberes, inseguranças, de vivências, alegrias e sofrimentos tendo um colega como parceiro. Uma atitude de tamanho desprendimento do próprio eu, sem jamais perder a própria individualidade, só pode ter influência positiva, agregadora e que traga importantes ganhos a todos os participantes do processo. (FERNANDES e TITTON, 2008)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo a questão de estudo para pensar indicativos de resposta. Estudei e construí um diálogo com autoras e autores e com documentos oficiais e realizei um trabalho de campo buscando responder à seguinte questão: “Como professoras de Educação Infantil mobilizam vivências que potencializarão conhecimentos matemáticos futuros quando organizam a rotina e o planejamento de atividades para crianças de 0 a 3 anos?”

Compreendi com este estudo que, para pensar as vivências matemáticas a serem contempladas no planejamento, há dois eixos de inspiração importantes que se interconectam no ato de planejar. Um deles é o entendimento de ter a criança como centro para direcionar a rotina e o trabalho pedagógico. Ter a premissa que a criança e seu desenvolvimento são direcionadores do ato de planejar significa considerar que seus interesses não são fixos e que diferentes acontecimentos vão surgindo durante suas novas vivências e experiências. Significa também a necessidade de cada profissional aprimorar um olhar, uma observação pedagógica que incorpore sensibilidade.

Um segundo eixo de inspiração no planejamento para turmas de crianças de 0 a 3 anos elaborado por profissionais de Educação Infantil da instituição estudada é a docência compartilhada. O compartilhamento de procedimentos e de cuidados durante a rotina junto às crianças cria parcerias também no planejamento. Percebi que é importante a coordenação pedagógica da instituição auxiliar o momento destinado para o planejar, organizando espaços e tempos para encontros entre as profissionais.

O terceiro eixo que inspira as professoras de Educação Infantil quando organizam a rotina e o planejamento de atividades para crianças de 0 a 3 anos, diz respeito, precisamente, aos conhecimentos matemáticos culturalmente presentes nos anos iniciais da escolarização. Assim, as professoras mencionaram que selecionam e organizam um conjunto de interações e vivências que tratam da noção de espaço, quantidade, contagem e ordenação.

Motivei-me a realizar esta pesquisa a partir de dois fatos desencadeadores que envolviam duas ações centrais no planejar: a reflexão e a observação. A reflexão foi sobre minha prática docente durante o período de estágio e também junto ao ato de revisar os planejamentos e perceber as decisões tomadas naquela

etapa de minha formação. Numa primeira análise, percebi que os conhecimentos matemáticos não foram contemplados durante minha prática, porém, durante as leituras e escritas realizadas este semestre, houve uma mudança em relação a essa percepção. Ao permitir que os bebês explorassem o espaço enquanto engatinhavam, ao trabalhar com atividades que envolvessem encaixe e brincar de empilhar latas de leite vazias fazendo torres que caíam a um simples toque, estava proporcionando interações que serão básicas para aprendizagens futuras, inclusive aprendizagens relacionadas a conhecimentos matemáticos.

A observação ocorreu numa situação pontual quando vi uma criança apontar para o número 2, referindo ao mesmo como sendo o número 7. Esse fato provocou-me a pensar que entendemos os conhecimentos matemáticos presentes na cotidianidade muito arraigados ainda nas questões alusivas ao número. Há que se pensar que a matemática não se restringe ao número e que há ações diárias, como as descritas no parágrafo anterior, nas quais as crianças elaboram hipóteses e se tornam participantes ativas na construção de um conhecimento que mais adiante pode articular-se a conhecimentos considerados matemáticos.

Desse modo, a reflexão e a observação sobre seu fazer profissional são ações que contribuem para que o docente desenvolva junto às crianças um trabalho repleto de aprendizagens. Mas para que essas ações sejam efetivas se faz imprescindível que eduquemos nossos sentidos, especialmente o olhar e a escuta. Observar e ouvir as crianças para que consigamos ser sensíveis às contribuições que elas trazem.

Conforme descrito também no transcrito deste estudo, uma das características do trabalho com crianças de 0 a 3 anos dá conta do cuidar e educar como indissociáveis. Assim, faz-se necessário refletir sobre os diversos momentos que compõem a rotina como constituídos por diversas aprendizagens. O que é considerado pedagógico não pode ser entendido dentro de uma lógica em que aprender a utilizar talheres seja visto como uma aprendizagem menor, uma atividade de menor importância.

Em relação ao planejamento cabe destacar seu caráter intencional, não podendo, portanto ser caracterizado como uma fôrma, conforme Ostetto (2002). Planejar é uma atitude crítica da educadora perante seu fazer pedagógico, permeada por crenças e princípios. É o momento de registrar que, no contexto da educação de bebês e crianças bem pequenas, consideramos suas singularidades,

especificidades, aprendizagens e vivências como fatores desencadeadores no planejamento.

No contexto deste estudo, destaco que os conhecimentos matemáticos não se apresentam como uma finalidade a ser obtida, visto que há que se considerar que em um contexto educacional que valorize o conhecimento de forma geral, as aprendizagens não ocorrem em contextos isolados. O importante dentro de um contexto que valorize o conhecimento é oportunizar situações em que as crianças sintam-se desafiadas a avançar em suas aprendizagens.

Assim, concluo este estudo, com muitas aprendizagens realizadas.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, Denise Soares. **Matemáticas presentes em livros de leitura: possibilidades para a educação infantil.** Porto Alegre: UFRGS, 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Instituto de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file> Acesso em: 19 de setembro de 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.** In: CAIRUGA, Rosane Rego (Org.). *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais.* Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 81-101.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre, Artmed, 2006. 240 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 26 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Secretaria de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009:** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 14 de novembro de 2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 1, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 3, 1998.

BRASIL, Relatório do MEC – Ministério da Educação. BARBOSA, Maria Carmem Silveira / Consultora. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão Sobre As Orientações Curriculares** – Brasília 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 26 de outubro de 2016.

CAIRUGA, Rosane Rego. Projetos com Bebês e Crianças até Três Anos. In: CAIRUGA, Rosane Rego (Org.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 203-236.

CORSO, Luciana Velinho. **Dificuldades na Leitura e na Matemática: um estudo dos processos cognitivos em alunos da 3ª e 6ª série do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 218 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERNANDES, Denise Armany Nery. TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Docência compartilhada: o desafio de compartilhar**. Porto Alegre, Uniritter, 2008. Disponível em: <http://rc-sp.forums-free.com/docenciacompartilhadaodesafiodecompartilhar-t11.html> Acesso em: 10 de novembro de 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 1995, V.35, n.3, p. 20-29.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias: Pesquisas em Educação, cultura, linguagem e arte. (Versão Eletrônica). Vol. 2, n. 3, 2008. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: Mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágio**. 3ª edição. Campinas: Papyrus, 2002. p. 175-200.

REDIN, Marita Martins. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: REDIN, Marita Redin et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 21-37.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 156 p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados**. In: COSTA, M. V. (org.) Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 117-138.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Prática Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 64-85.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Percurso Investigativo para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Pedagogia – UFRGS
Temática: Matemática na Educação Infantil – 0 a 3 anos
Aluna: Alessandra Andréia Conceição Lanius
Orientadora: Profa. Dra. Helena Dória Lucas de Oliveira

Este documento tem como objetivo informar-te sobre o estudo que realizo e convidar-te para participar do mesmo.

Meu nome é Alessandra Andréia Conceição Lanius e sou aluna do 8º semestre de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientada pela Profa. Dra. Helena Dória Lucas de Oliveira, realizo meu Trabalho de Conclusão de Curso cujo tema aborda a “Matemática na Educação Infantil para bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos)” e tem como objetivo compreender o(s) modo(s) que os docentes desenvolvem trabalho que contemple conhecimentos matemáticos na educação infantil, na etapa acima citada.

Gostaria de convidá-la a participar do presente estudo concedendo-me uma entrevista. Esclareço que as informações coletadas serão mantidas sob sigilo ético, não sendo, deste modo, mencionados os nomes das participantes e da instituição de realização do estudo em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, garantindo assim a privacidade dos dados. Ressalto que com esta autorização, poderei publicar alguns trechos das entrevistas em meu trabalho, porém os participantes terão seus nomes substituídos por nomes fictícios de acordo com critérios adotados pela pesquisadora.

Assim, solicito que após te sentires devidamente informada de todos os aspectos deste estudo e tendo esclarecidas possíveis dúvidas, preenchas e assines este Termo de Consentimento.

Aproveito para agradecer a atenção e colaboração disponibilizadas.

Eu, _____, portadora do RG de número _____, pelo presente Termo de Consentimento, declaro que conheço os objetivos do estudo “Matemática na Educação Infantil para bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos)”, desenvolvido

pela estudante de Pedagogia Alessandra Andréia Conceição Lanius, bem como declaro que concordo em conceder entrevista. Estou ciente de que este estudo demanda uma apresentação dos resultados, por isso, autorizo a divulgação das informações geradas pela análise das entrevistas, observados os devidos pressupostos éticos.

Assinatura da participante

Assinatura da responsável pelo estudo

Orientadora